

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**APRENDER A ENSINAR: ESTUDO COMPARADO SOBRE CURRÍCULOS E
PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

O ENSINO DAS CIÊNCIAS EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EUROPEIAS

Filomena do Rosário Alves Rodrigues

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Professores

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**APRENDER A ENSINAR: ESTUDO COMPARADO SOBRE CURRÍCULOS E
PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

O ENSINO DAS CIÊNCIAS EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EUROPEIAS

Filomena do Rosário Alves Rodrigues

Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Maria João Mogarro

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2013

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora, Professora Doutora Maria João Mogarro, por todo o apoio, compreensão, dedicação e disponibilidade demonstrados ao longo deste ano, e pela partilha de conhecimentos e materiais, discussão de ideias e experiências indispensáveis à persecução deste trabalho.

À Professora Doutora Cecília Galvão, por me ter facilitado o contacto com todos os atores educativos no âmbito do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia, e por me ter facultado alguns materiais necessários para a realização do estudo empírico na Universidade de Lisboa.

A todo o *staff* (docente e não docente), especialmente à Kerstin, à Titti e ao Nils, que tão bem me acolheram na Universidade de Malmo e que me fizeram sentir parte integrante da vida académica da instituição durante a semana que lá passei.

À Zita e ao Jan que, durante a minha estadia em Malmo, me fizeram sentir “em casa”, me levaram a conhecer a cidade e os arredores, e me ajudaram a conhecer e a compreender a cultura sueca.

Ao meu marido, à minha mãe e ao meu pai, por todo o apoio incondicional, compreensão, motivação e incentivo demonstrados durante o desenvolvimento deste trabalho, e por terem sempre visto, em todos os momentos, o melhor de mim.

RESUMO

A realidade escolar espelha as características globais, mutáveis e multiculturais da nossa sociedade atual. Desta forma, a formação inicial de professores constitui-se como o local privilegiado para a preparação de profissionais qualificados, dotados das competências necessárias para lecionarem nesta realidade.

Com este estudo pretende-se perceber, através de uma análise comparativa, de que forma os currículos e as práticas de formação inicial de professores influenciam a qualidade do ensino das Ciências em duas instituições de ensino superior europeias (Universidade de Lisboa e Universidade de Malmo), que se situam em dois países (respetivamente, Portugal e Suécia) que apresentam indicadores educacionais significativamente diferenciados.

O estudo empírico pauta-se por uma metodologia qualitativa de estudo de caso múltiplo, cujo principal instrumento de recolha de dados foram as entrevistas semiestruturadas. Foram também recolhidos alguns dados através de observação e de análise documental.

Para a análise dos dados, foram criados quatro domínios de análise, com base na categorização dos mesmos. Dois destes domínios dizem respeito à contextualização do estudo (*caracterização dos participantes* e *caracterização da especialização docente*) e os outros dois à análise comparativa do mesmo (*caracterização da formação inicial* e *relação entre a formação inicial e a profissão docente*).

Conclui-se que os dois modelos de formação inicial em estudo permitem a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da profissão docente, baseando-se numa filosofia reflexiva, que permite a construção da base da identidade docente.

Palavras-chave: formação inicial de professores; ensino das ciências; currículos; práticas; conhecimento profissional docente; identidade docente.

ABSTRACT

The school reality mirrors the global, changeable and multicultural characteristics of our current society. Therefore, the initial teacher training has a privileged position when it comes to preparing qualified professionals, endowed with the necessary skills to be able to teach in this reality.

With this study, by making a comparative analysis, we intend to understand in what way initial teacher training curricula and practices influence Sciences' teaching quality in two European higher education institutions (University of Lisbon and Malmö University), that are situated in two countries (respectively, Portugal and Sweden) that have significantly differentiated educational indicators.

In the empirical study, a qualitative research methodology of multiple case study is used. The main data gathering instrument were semi-structured interviews. Some data were also gathered through observation and documental analysis.

To be able to analyze the data, four analysis domains were created based on their categorization. Two of these domains concern the study contextualization (*participants' characterization* and *teaching specialization's characterization*) and the other two its comparative analysis (*initial teacher training characterization* and *relation between initial teacher training and teaching profession*).

We were able to conclude that both initial teacher training models allow the necessary knowledge acquisition and skills development to pursue the teaching profession, focusing on a reflexive philosophy which allows the building of the teaching professional identity.

Key-words: initial teacher training; Science teaching; curricula; practices; professional teaching knowledge; teaching professional identity.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1 – Propósito do Estudo..... | 1 |
| 2 – Escolha da Temática | 2 |
| 2.1 – Seleção dos países. | 2 |
| 2.1 – Eleição das instituições de ensino superior. | 3 |
| 2.2 – Opção pela área de estudo. | 3 |
| 3 – Estrutura e Organização do Trabalho | 3 |
| CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico | 5 |
| 1 – Importância da Educação na Europa | 5 |
| 1.1 – Avaliação internacional dos sistemas educativos. | 5 |
| 1.2 – Níveis de literacia e escolarização em Portugal e na Suécia. | 6 |
| 2 – Formação de Professores no Espaço Europeu..... | 7 |
| 3 – Processo de Bolonha..... | 8 |
| 4 – Aprender a Ensinar: Conhecimento, Identidade, Currículo e Prática..... | 9 |
| 4.1 – Conhecimento profissional docente..... | 10 |
| 4.2 – Identidade docente..... | 11 |
| 4.3 – Currículo | 12 |
| 4.4 – Prática..... | 12 |
| 4.5 – Importância do estágio para aprender a ensinar..... | 13 |
| 5 – Formação Inicial: Estruturas de Análise | 14 |
| 6 – Classificação da Educação | 17 |
| 7 – O Ensino em Portugal..... | 19 |
| 7.1 – Caracterização geral do sistema educativo português..... | 19 |
| 7.2 – Estrutura e organização curricular do ensino superior. | 20 |
| 7.2.1 – Processo de Bolonha..... | 21 |
| 7.2.2 – Formação inicial de professores. | 23 |
| 8 – O Ensino na Suécia | 25 |

| | |
|---|----|
| 8.1 – Caracterização geral do sistema educativo sueco. | 25 |
| 8.2 – Estrutura e organização curricular do ensino superior. | 27 |
| 8.2.1 – Processo de Bolonha. | 28 |
| 8.2.2 – Formação inicial de professores..... | 28 |
| 9 – Considerações Finais..... | 30 |
| CAPÍTULO II – Enquadramento do Estudo | 31 |
| 1 – Problemática do Estudo | 31 |
| 1.1 – Questões e objetivos de investigação..... | 31 |
| 2 – Enquadramento Metodológico | 32 |
| 2.1 – Educação comparada..... | 33 |
| 2.2 – Estudo de caso..... | 33 |
| 2.3 – Cientificidade do estudo. | 34 |
| 2.4 – Recolha de dados..... | 34 |
| 2.4.1 – Entrevista..... | 35 |
| 2.4.2 – Observação. | 37 |
| 2.5 – Análise documental. | 38 |
| 2.6 – Análise de conteúdo. | 39 |
| 3 – Caracterização das Universidades..... | 45 |
| 3.1 – Universidade de Lisboa. | 45 |
| 3.2 – Universidade de Malmo..... | 46 |
| 4 – Caracterização da Especialização Docente | 47 |
| 4.1.1 – Universidade de Lisboa..... | 47 |
| 4.1.2 – Universidade de Malmo. | 50 |
| 5 – Caracterização dos Participantes..... | 55 |
| 5.1 – Coordenadores..... | 56 |
| 5.1.1 – Coordenadora do Mestrado da UL. | 56 |
| 5.1.2 – Diretor de Estudos da UM. | 56 |
| 5.2 – Supervisores. | 57 |
| 5.2.1 – Orientadora Cooperante da UL. | 57 |

| | |
|---|-----|
| 5.2.2 – Coordenadora dos Estágios da UM. | 57 |
| 5.3 – Estudantes. | 58 |
| 5.3.1 – Estudante do Mestrado da UL..... | 58 |
| 5.3.2 – Estudante A da UM..... | 59 |
| 5.3.3 – Estudante B da UM..... | 59 |
| CAPÍTULO III – Estudo Comparado sobre Currículos e Práticas na Formação Inicial de Professores..... | 61 |
| 1 – Caracterização da Formação Inicial de Professores | 61 |
| 1.1 – Currículo da formação inicial de professores. | 61 |
| 1.1.1 – Conceção. | 61 |
| 1.1.2 – Organização e planeamento. | 64 |
| 1.1.3 – Seleção dos conteúdos curriculares. | 68 |
| 1.1.4 – Perceções dos entrevistados. | 71 |
| 1.2 – Prática..... | 73 |
| 1.2.1 – Estrutura e conteúdos..... | 73 |
| 1.2.2 – Ambiente | 78 |
| 1.2.3 – Participação..... | 81 |
| 1.2.4 – Reflexão | 86 |
| 1.2.5 – Avaliação..... | 89 |
| 1.2.6 – Perceções dos entrevistados | 92 |
| 2 – Relação entre a Formação Inicial e a Profissão Docente..... | 95 |
| 2.1 – Construção da identidade docente. | 95 |
| 2.2 – Grau de preparação para o exercício da profissão docente. | 98 |
| 2.3 – Qualidade da formação inicial de professores e o processo de Bolonha. .. | 101 |
| CONCLUSÕES..... | 105 |
| 1 – Relação entre os Currículos e as Práticas de Formação Inicial e a Qualidade do Ensino | 105 |
| 1.1 – Caracterização dos currículos de formação inicial..... | 106 |
| 1.2 – Caracterização das práticas de formação inicial..... | 107 |
| 1.3 – Comparação de currículos e práticas. | 108 |

| | |
|--|-----|
| 1.4 – Caracterização das metodologias de ensino-aprendizagem..... | 109 |
| 1.5 – Relação entre currículos, práticas e identidade docente..... | 109 |
| 1.6 – Relação entre currículos, práticas e preparação profissional docente. | 110 |
| 1.7 – Relação entre currículos, práticas e qualidade pedagógica e profissional. | 110 |
| 2 – Dificuldades Sentidas e Limitações do Estudo | 111 |
| 3 – Questões que se colocam e/ou que permanecem irresolúveis..... | 112 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 115 |
| REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS | 124 |
| Legislação Portuguesa (por ordem cronológica) | 124 |
| Legislação Sueca (por ordem cronológica) | 125 |
| APÊNDICES | 127 |
| APÊNDICE A – Guião da Entrevista à Coordenadora do Mestrado (UL) | 129 |
| APÊNDICE B – Guião da Entrevista ao Diretor de Estudos (UM) | 135 |
| APÊNDICE C – Guião da Entrevista à Orientadora Cooperante (UL) | 143 |
| APÊNDICE D – Guião da Entrevista à Coordenadora dos Estágios (UM) | 147 |
| APÊNDICE E – Guião da Entrevista ao Estudante (UL) | 151 |
| APÊNDICE F – Guião da Entrevista aos Estudantes (UM) | 155 |
| APÊNDICE G – Notas de Campo das Observações (UL) | 161 |
| APÊNDICE H – Notas de Campos das Observações (UM) | 189 |
| APÊNDICE I – Grelha de Análise Entrevista à Coordenadora do Mestrado (UL) .. | 209 |
| APÊNDICE J – Grelha de Análise da Entrevista ao Diretor de Estudos (UM) | 235 |
| APÊNDICE K – Grelha de Análise da Entrevista à Orientadora Cooperante (UL). | 251 |
| APÊNDICE L – Grelha de Análise Entrevista à Coordenadora dos Estágios (UM) | 269 |
| APÊNDICE M – Grelha de Análise da Entrevista ao Estudante (UL) | 283 |
| APÊNDICE N – Grelha de Análise da Entrevista ao Estudante A (UM) | 297 |
| APÊNDICE O – Grelha de Análise da Entrevista ao Estudante B (UM) | 311 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| 1 - Níveis médios de literacia e escolarização em Portugal e na Suécia relativamente à média da OCDE. | 6 |
| 2 - Estruturas de análise para a comparação de diferentes currículos de formação de professores | 15 |
| 3 - Relação entre a classificação ISCED e a nomenclatura de classificação da educação adotada..... | 18 |
| 4 - Obrigatoriedade de frequência nos diferentes níveis educativos do sistema educativo português..... | 20 |
| 5 - Comparação dos diferentes níveis de ensino de carácter geral em Portugal e na Suécia, e respetiva correspondência ao nível etário e aos níveis ISCED. | 22 |
| 6 - Obrigatoriedade de frequência nos diferentes níveis educativos do sistema educativo sueco. | 26 |
| 7 - Número mínimo de créditos por área de estudo para atribuição do diploma para a docência no ensino secundário na Suécia | 30 |
| 8 - Plano prévio das observações | 38 |
| 9 - Estrutura da categorização dos Coordenadores..... | 41 |
| 10 - Estrutura da categorização dos Supervisores | 42 |
| 11 - Estrutura da categorização dos Estudantes | 43 |
| 12 - Estrutura da análise de conteúdo | 44 |
| 13 - Estrutura curricular do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia da UL | 48 |
| 14 - Plano de Estudos do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia da UL | 49 |
| 15 - Estrutura do programa de formação inicial da UM que habilita para a docência no ensino secundário inferior na área das Ciências | 52 |
| 16 - Estrutura do programa de formação inicial da UM que habilita para a docência no ensino secundário superior na área das Ciências | 53 |
| 17 - Número de créditos das especializações da UM que habilitam para a docência .. | 54 |
| 18 - Opções para a escolha das especializações a seguir para a docência no ESI..... | 54 |
| 19 - Opções para a escolha das especializações a seguir para a docência no ESS ... | 55 |
| 20 - Plano geral da componente prática da formação da UL | 76 |

| | |
|--|----|
| 21 - Objetivos de aprendizagem dos vários cursos da componente prática da formação da UM | 77 |
| 22 - Critérios de avaliação das UC de IPP3 e IPP4 | 89 |
| 23 - Níveis de avaliação da progressão dos estudantes | 91 |

QUADROS RESUMO

| | |
|--|----|
| 1 - Comparação das formas de conceção do currículo na UL e na UM | 64 |
| 2 - Comparação das formas de organização e planeamento do currículo na UL e na UM | 68 |
| 3 - Comparação das formas de seleção dos conteúdos curriculares na UL e na UM . | 71 |
| 4 - Comparação das perceções dos entrevistados relativas ao currículo da formação na UL e na UM | 73 |
| 5 - Comparação da estrutura e conteúdos da prática da formação na UL e na UM.... | 78 |
| 6 - Comparação do ambiente em que decorre a prática na UL e na UM | 81 |
| 7 - Comparação das formas de participação na prática na UL e na UM | 85 |
| 8 - Comparação das formas de reflexão acerca da prática na UL e na UM | 88 |
| 9 - Comparação das perceções dos entrevistados referentes à componente prática da formação na UL e na UM | 94 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| Cf. | Confrontar |
| ESI | Ensino Secundário Inferior |
| ESS | Ensino Secundário Superior |
| FAD | Formação na Área de Docência |
| FCAE | Formação Científica da Área de Especialização |
| FCE | Formação em Ciências da Educação |
| FDAE | Formação Didática da Área de Especialização |
| FDE | Formação em Didática Específica |
| FEG | Formação Educacional Geral |
| FES | Faculdade de Educação e Sociedade |
| IE-UL | Instituto de Educação da Universidade de Lisboa |
| IPP | Iniciação à Prática Profissional |
| O | Objetivo de investigação |
| PP | Prática Profissional |
| Q | Questão de investigação |
| UC | Unidades Curriculares |
| UL | Universidade de Lisboa |
| UM | Universidade de Malmo |

INTRODUÇÃO

A firm initial foundation is essential to equip new teachers with the knowledge, competences, skills, attitudes, awareness and confidence required to teach, to be pro-active and to manage change as professionals in a rapidly evolving environment.

ETUCE (2008, p.12)

Vivemos numa sociedade do conhecimento onde imperam as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Esta sociedade é também multicultural, sendo caracterizada pela mobilidade dos cidadãos que a constituem, por um lado a nível nacional e, por outro lado, a nível internacional, sendo este o que lhe confere o maior grau de heterogeneidade.

Estas características sociais influenciam grandemente a comunidade escolar e, por sua vez, o ambiente de aprendizagem na sala de aula, cada vez mais diversificado. Desta forma, os professores têm que desenvolver competências para se adaptarem a esta realidade, isto é, para adaptarem os seus métodos de ensino-aprendizagem a este “novo” público escolar profundamente marcado e caracterizado pela sociedade moderna. Assim, a formação inicial de professores deverá permitir, aos futuros professores, o desenvolvimento das competências adequadas para facilitar a adaptação dos mesmos (enquanto docentes e cidadãos) às mais diversas situações. Ou seja, a formação de professores detém uma enorme responsabilidade na preparação de profissionais qualificados, isto é, com capacidade de adaptação às constantes mudanças, típicas da nossa sociedade globalizada.

1 – Propósito do Estudo

Com este trabalho pretende-se efetuar uma análise comparada dos currículos e das práticas dos cursos de formação inicial de professores da área das Ciências que

estabelecem a habilitação para a docência (equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário do sistema educativo português), em duas instituições de ensino superior do espaço europeu: a Universidade de Lisboa (UL), em Portugal, e a Universidade de Malmo¹ (UM), na Suécia.

2 – Escolha da Temática

Tendo em vista o que foi mencionado anteriormente, é importante perceber o que pode ser feito para melhorar a educação na Europa. Ora, sabendo que a qualidade da mesma depende da qualidade dos sistemas educativos e, consequentemente, dos professores, é essencial analisar os currículos e as práticas da formação inicial de professores. Assim, dado o âmbito desta dissertação, e visto não ser possível fazer, para este fim, uma análise da formação inicial de professores em larga escala, isto é, em todo o espaço europeu, optei por fazer um estudo comparativo da formação inicial de professores em dois países europeus, mais concretamente em duas instituições de ensino superior europeias.

2.1 – Seleção dos países.

Um dos motivos da escolha de Portugal e da Suécia prende-se com o facto do número de habitantes ser sensivelmente equivalente. De acordo com a União Europeia (2012), Portugal tem cerca de 10,6 milhões de habitantes e a Suécia tem cerca de 9,2 milhões de habitantes.

Para além disso, a escolha de Portugal foi óbvia por ser o país onde nasci, cresci, estudei, trabalho e pretendo continuar a viver. Já a escolha da Suécia deve-se ao facto de ser um país nórdico e, como tal, ser referenciado como detentor de um ensino de qualidade.

¹ *Malmö Högskola* – Malmo University

Pretendo, assim, comparar o meu local de trabalho e aprendizagem com uma realidade externa, tomando como referência um país geralmente apontado como sendo de excelência, isto é, como um modelo no que respeita à educação.

2.1 – Eleição das instituições de ensino superior.

A seleção das universidades foi motivada pelo meu percurso académico em Portugal, pois fui aluna pré-Bolonha de um curso de formação inicial de professores na Universidade de Lisboa, local onde me encontro também a frequentar o Mestrado no âmbito do qual se insere o desenvolvimento desta dissertação. Além disso, esta universidade é uma instituição considerada de referência a nível internacional, razão que também pesou na sua escolha para a realização do presente estudo.

No que se refere à Universidade de Malmo, a sua escolha foi motivada pelo facto de esta ser, na Suécia, uma instituição com tradição na formação de professores e por ter amigos de família que vivem em Malmo, o que facilitou a minha deslocação para a realização do estudo empírico.

2.2 – Opção pela área de estudo.

A escolha da área a estudar está relacionada com a minha formação académica, nomeadamente com o facto de ser detentora de uma profissionalização docente na área das Ciências Naturais (Biologia e Geologia) para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

3 – Estrutura e Organização do Trabalho

Este trabalho encontra-se organizado em três capítulos principais: o primeiro diz respeito ao enquadramento teórico da problemática em estudo; o segundo é dedicado ao enquadramento do estudo; o terceiro concerne a apresentação do estudo empírico.

No enquadramento teórico, a partir da revisão da literatura, pretende-se clarificar alguns conceitos indispensáveis para a realização deste trabalho, explicitar a importância da educação e caracterizar a formação inicial de professores: a) a nível europeu (panorama geral), através da análise de documentos produzidos pelas entidades europeias e por autores internacionais e nacionais de referência; e b) a nível nacional (panorama específico), a partir da análise dos dispositivos legais de cada país.

No enquadramento do estudo apresenta-se a problemática, a metodologia a utilizar nas diferentes etapas da realização do estudo e a forma como foi garantida a cientificidade do mesmo. Neste capítulo caracterizam-se ainda as instituições, os modelos de formação inicial e os participantes envolvidos no estudo.

No terceiro capítulo apresentam-se e analisam-se os resultados do estudo empírico, no que respeita à relação entre currículos, práticas, formação inicial e qualidade de ensino, estabelecendo-se comparações entre os dois modelos de formação inicial (o da UL e o da UM).

Este trabalho termina com a apresentação das principais conclusões do estudo, dificuldades sentidas durante a realização do mesmo e questões que permanecem irresolúveis ou que se levantam no âmbito da análise efetuada e da temática em estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Como já foi mencionado anteriormente, a formação de professores tem a responsabilidade de formar docentes competentes no desempenho das suas práticas, isto é, com conhecimentos e competências fundamentais para lecionar, e com capacidade para lidar com as diferentes situações que surgem no dia-a-dia, aquando do exercício da sua prática letiva, nesta sociedade em constante evolução.

1 – Importância da Educação na Europa

Quem não consegue, plenamente, interpretar o mundo que o rodeia, quem permanece num mundo de símbolos elaborados pelo homem e não possui a total capacidade de os descodificar, é um ser injustiçado a quem não se dá o acesso à dignidade humana.

Ministro da Educação Eng. Roberto Carneiro, Fundação Calouste Gulbenkian (1990)

A qualidade da educação e da formação de uma população determina o desenvolvimento económico e social do país a que essa população pertence. Desta forma, a educação desempenha um papel fulcral na preparação de indivíduos com os conhecimentos, as capacidades e as competências necessárias para uma participação ativa na sociedade (OECD, 2012). Assim, só apostando na educação, e consequentemente na formação de professores, será possível a construção de uma Europa socioeconomicamente competitiva.

1.1 – Avaliação internacional dos sistemas educativos.

O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é o programa da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) para a avaliação internacional dos sistemas educativos (OECD, 2011). De três em três anos, aos estudantes que estão prestes a terminar a escolaridade obrigatória (isto é,

indivíduos com cerca de 15 anos de idade) é efetuada uma avaliação da aquisição de conhecimentos e competências essenciais, necessários para uma completa participação e integração na sociedade.

Um dos principais enfoques do PISA é a avaliação dos níveis de literacia. De acordo com a OECD (2011), a literacia é a capacidade dos estudantes demonstrarem, através da comunicação, que são capazes de aplicar o conhecimento e as competências adquiridas em áreas-chave, a partir da análise e interpretação de problemas em várias situações. Estas áreas-chave são a leitura, a matemática e as ciências.

1.2 – Níveis de literacia e escolarização em Portugal e na Suécia.

Os dados estatísticos dos níveis médios de literacia de um estudante português e sueco, e o nível de escolarização (em percentagem) de população adulta que completou o ensino secundário, encontram-se representados no Quadro 1.

Quadro 1

Níveis médios de literacia e escolarização em Portugal e na Suécia relativamente à média da OCDE.

| Países | Níveis médios de Literacia (pontos) | Adultos que completaram o ensino secundário (%) | |
|---------------|-------------------------------------|---|------------|
| | | 25-64 anos | 25-34 anos |
| Portugal | 490 | 30 | 48 |
| Suécia | 496 | 86 | 91 |
| Média da OCDE | 497 | 74 | 81 |

Nota. Este quadro foi elaborado a partir dos dados retirados do *site* da OECD (2012).

Considerando as áreas-chave anteriormente identificadas, segundo os dados do estudo PISA de 2009, fornecidos pela OECD (2011), no que respeita à leitura, quer Portugal, quer a Suécia, estão acima da média da OCDE (quatro e sete posições,

respetivamente). De acordo com o mesmo estudo, Portugal está seis posições abaixo da média da OCDE na área da matemática, e seis posições acima da média da OCDE na área das Ciências. Já a Suécia está sensivelmente dentro da média da OCDE em ambas as áreas.

2 – Formação de Professores no Espaço Europeu

Teacher education is the bedrock of the education system.

ETUCE (2008, p.12)

A nível europeu a formação de professores caracteriza-se por uma enorme diversidade de modelos curriculares e de instituições de formação. No entanto, de acordo com Snoek e Žogla (2009), o objetivo da formação de professores é o mesmo em toda a Europa – formar professores (competentes); o que difere são os contextos de formação, que podem ser responsáveis por diferenças significativas ao nível dos currículos e práticas da formação inicial de professores.

Assim os professores, de acordo com CCE (2007), ETUCE (2008) e Snoek e Žogla (2009), devem procurar refletir sobre a sua prática pedagógica. Para isso, devem desenvolver competências de investigação durante a sua formação inicial, que deverão utilizar e aprofundar ao longo da vida, já que a profissão docente é uma profissão em constante metamorfose, que requer um desenvolvimento profissional contínuo ancorado numa formação inicial de qualidade.

Segundo ETUCE (2008), “teaching is a demanding profession requiring a complex matrix of knowledge and competences” (p.14). Desta forma, a formação de professores deve ser realizada numa instituição de ensino superior. Para ampliar as oportunidades de aprofundamento de conhecimentos e a mobilidade, estas instituições devem oferecer programas de formação de professores nos três ciclos de estudos do ensino superior (TNTEE, 2000; CCE, 2007; ETUCE, 2008).

De acordo com Snoek e Žogla (2009), a formação inicial de professores deve focar-se no desenvolvimento profissional docente, no que respeita às suas qualidades nucleares – ensinar alunos; é assim imprescindível que os futuros professores adquiram as competências necessárias para o exercício da profissão docente na sociedade do século XXI.

A formação de professores reflete as características dos sistemas educativos nacionais (Snoek e Žogla, 2009), ou seja, como parte integrante do sistema educativo a que pertence, a formação de professores tem o seu lugar próprio dentro das instituições de Ensino Superior, sendo responsável por educar e ensinar a ensinar. Desta forma, são (ou deverão ser) estabelecidas fortes relações entre as instituições responsáveis pela formação de professores, as escolas e todos os seus intervenientes (formadores de professores, futuros professores, professores e outros intervenientes da comunidade educativa escolar). Não nos podemos esquecer que a formação de professores deve, por isso, também ser capaz de suprir as necessidades do seu público-alvo (futuros professores) que, por sua vez, terão de estar aptos a colmatar as necessidades e dificuldades dos seus alunos. Para isso terão de ter acesso a ferramentas que lhes permitam desenvolver, durante a sua formação inicial, as competências necessárias para a adaptação das suas práticas letivas às necessidades dos alunos, que espelham as características desta nossa sociedade global e multicultural.

3 – Processo de Bolonha.

A Declaração de Bolonha objetiva a criação de um espaço europeu de ensino superior que permita a promoção da coesão europeia através da coerência, compatibilidade, competitividade, atratividade e da promoção do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade (Decreto-Lei n.º 42/2005).

Desta forma, segundo o mesmo Decreto-Lei, o Processo de Bolonha constitui-se como um vetor determinante para o cumprimento da Estratégia de Lisboa, visando uma mudança nos paradigmas de formação, através da aquisição de competências e da evolução do conhecimento, a partir dos interesses individuais e coletivos.

A criação de um espaço europeu de ensino superior assenta nos seguintes pressupostos (Decreto-Lei n.º 42/2005): a) adoção de uma estrutura de três ciclos no ensino superior; b) instituição de graus académicos intercompreensíveis e comparáveis; c) organização curricular por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional²; d) promoção da mobilidade estudantil.

Na maior parte dos países europeus, os programas de formação inicial de professores, como resultado do Processo de Bolonha, têm sido adaptados para a modalidade 1º Ciclo + 2º Ciclo (Snoek & Žogla, 2009), ou seja, a habilitação para a docência requer que os indivíduos que pretendem exercer a profissão docente detenham o grau de Mestre (correspondente ao 2º Ciclo do Ensino Superior).

4 – Aprender a Ensinar: Conhecimento, Identidade, Currículo e Prática

A formação de um professor consiste num processo de desenvolvimento de si próprio, de construção da sua identidade, alicerçado em conhecimentos científicos e pedagógicos e animado por interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens, ocorridas nos contextos em que se vai desenvolvendo a sua atividade profissional.

Galvão & Reis (2002)

Como já se disse anteriormente, a qualidade do ensino depende, entre outros fatores, da qualidade da formação inicial. Assim, para analisarmos a sua qualidade, ou seja, para verificarmos se a formação inicial de professores cumpre o seu objetivo –

² ECTS – European Credit Transfer System

formar professores competentes – temos de analisar os currículos e as práticas dessa mesma formação, e a sua influência na qualidade pedagógica profissional.

A qualidade pedagógica profissional, isto é, a capacidade de um professor ensinar bem, depende das relações que se estabelecem entre conhecimento, identidade e emoções (Hobbs, 2012). Desta forma, um bom professor, ou um professor eficaz, deve comportar-se como um camaleão, ou seja, deve ser capaz de adaptar os seus comportamentos e as suas estratégias às situações, ao contexto e ao público-alvo. Esta capacidade de adaptação não é algo que se transmite mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. No entanto, a formação inicial tem um papel muito importante na preparação de profissionais competentes: induzir os jovens professores a aprender a ensinar.

Aprender a ensinar é um processo mutável, pois implica uma aprendizagem contínua e permanente (Arends, 1995). De acordo com Montero (2001), este processo “implica a aquisição de um repertório de conhecimentos, aptidões, atitudes, crenças, afetos construídos em todo o espaço do exercício profissional de qualquer professor, em relação estreita com os diversos contextos em que o mesmo se verifica” (p.165), ou seja, compreende a construção da identidade docente. Restringindo este conceito à formação inicial, vamos, no âmbito deste trabalho, adotar a premissa de que aprender a ensinar implica aprender a pensar, saber, sentir e agir como um professor (Feiman-Nemser, 2008), ou seja, envolve a criação da base do conhecimento profissional e da identidade docente, que vão sendo construídos através do contacto com a prática.

4.1 – Conhecimento profissional docente.

De acordo com Ponte e Oliveira (2002), o conhecimento profissional docente é “o conhecimento específico da profissão usado nas diversas situações de prática profissional” (p.149). Este conhecimento é pessoal, desenvolve-se através da experiência e da reflexão sobre a experiência (Elbaz, 1983; e Schon, 1983, citados por

Ponte e Oliveira, 2002) e pressupõe o domínio, entre outras vertentes, do conhecimento pedagógico de conteúdo (Galvão & Reis, 2002). De acordo com estes autores, o “conhecimento pedagógico de conteúdo é a transformação e integração de vários domínios de conhecimento necessários para o ensino (incluindo o conhecimento do conteúdo disciplinar) obtidas através dos processos de planeamento, ensino e reflexão de assuntos disciplinares específicos” (p.168).

4.2 – Identidade docente.

A sense of personal and professional, intellectual, social and emotional identity is at the core of being an effective teacher.

Day (2004, p.54)

A construção de uma identidade implica a construção de uma “fonte de significado e experiência” (Pardal, Neto-Mendes, Martins, Gonçalves & Pedro, 2009, p. 34). Segundo Rodgers e Scott (2008) e Sutherland, Howard e Markauskaite (2010), a identidade docente está sempre a ser (re)construída, logo, não é estável, modificando-se de acordo com o(s) contexto(s) e as relações que se estabelecem entre os diversos atores educativos (docentes, discentes, encarregados de educação, etc.), sendo, por isso, variada e múltipla. A identidade docente dos jovens professores desenvolve-se a partir (Sutherland et al, 2010): 1) das imagens que construíram ao longo do seu percurso enquanto alunos; 2) das suas crenças acerca do que é um bom professor; e 3) das teorias de aprendizagem.

O conceito de identidade é um constructo complexo (Day, 2004). De acordo com o mesmo autor, a identidade depende do conhecimento que o indivíduo tem de si próprio, elemento fundamental para a interpretação, construção e desempenho do seu papel profissional. Assim, a identidade inicial é moldada pelas interações que se

estabelecem em contexto educativo e pode ser aperfeiçoada e reconstruída ao longo do tempo a partir de processos de reflexão.

4.3 – Currículo

É importante começar por referir que currículo é um conceito polissémico. A definição que se apresenta de seguida, embora abrangente, não é exaustiva, mas perspetiva-se como a mais adequada para o presente estudo. Esta definição foi construída com base na incorporação das ideias de Taba (1962), Doll (1992) e Young (2002), efetuada por Gaspar e Roldão (2007), e tendo em conta as definições propostas por Pacheco (2001) e Darling-Hammond et al. (2005).

Assim, o currículo pode ser entendido como um “plano de aprendizagem” (Taba, 1962, citado por Gaspar & Roldão, 2007, p.22), ou seja, é o conjunto estruturado e organizado de conteúdos a ensinar, objetivos a atingir, competências a desenvolver e estratégias a utilizar, dependente de construções sociais, que compreende o conteúdo a ser aprendido e o processo contextualizado, formal e informal de aprendizagem (Pacheco, 2001). Desta forma, este conceito pressupõe um equilíbrio entre aprendizagem teórica e prática e inclui três componentes (Darling-Hammond et al., 2005): a) a componente formal – que corresponde ao conteúdo da aprendizagem; b) a componente promulgada – que inclui as atividades, materiais e tarefas delineadas pelos professores, e as interações que se estabelecem na sala de aula; e c) a componente oculta – correspondente às perceções e aos objetivos dos professores e da instituição de ensino.

4.4 – Prática.

A definição de prática adotada, teve em conta os objetivos deste estudo, não pretendendo, por isso, constituir-se como uma definição universal ou exaustiva, e baseia-se no conceito de praxis, ou seja, implica a realização de uma atividade prática

ancorada no uso dos conhecimentos teóricos do indivíduo, isto é, na concretização da componente curricular teórica (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005; Alarcão & Tavares, 2010), de acordo com as características individuais do mesmo (personalidade e experiências vividas).

Neste contexto, a prática é vista como um instrumento que intenta tornar real a instrução teórica (Dewey, 2008), ou seja, empreende a aplicação do conhecimento científico e pedagógico adquirido ao longo da formação inicial, permitindo a construção de um conjunto de ferramentas, tais como (Dewey, 2008; Alarcão & Tavares, 2010): a) o conhecimento de técnicas de gestão de sala de aula; e b) o domínio de estratégias de ensino-aprendizagem, necessárias ao exercício da profissão docente. Estas ferramentas servirão de base ao desenvolvimento profissional do indivíduo, devendo este ser sempre entendido numa perspetiva reflexiva e investigativa (Ball & Cohen, 1999), conducente a uma aprendizagem permanente ao longo da vida. Desta forma, a prática dos cursos de formação inicial de professores estabelece a base do desenvolvimento da identidade docente (Feiman-Nemser, 2008; Alarcão & Tavares, 2010). Esta conceção de prática engloba a ideia de “aprender na prática e a partir da prática” (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005, p. 401), através da aplicação e redefinição dos conhecimentos adquiridos a partir da experiência docente, permitindo, de acordo com Tavares (1997), o desenvolvimento de competências científicas (domínio do saber), pedagógicas (saber-fazer) e pessoais (saber ser e estar). Assim, a prática constitui-se como o domínio da experiência do próprio professor e a sua acumulação e enriquecimento contribui para a construção da identidade docente.

4.5 – Importância do estágio para aprender a ensinar.

De acordo com Estrela (2010), “para além de verem multiplicadas as suas funções e papéis geradores de novas identidades, e alargados os seus campos de ação (...),

os professores exercem a sua ação envolvendo públicos cada vez mais heterogêneos” (p.5). Desta forma, “a natureza do trabalho dos professores modificou-se” (Esteves, 2004, p.203) e a profissão docente transformou-se num trabalho fortemente emocional. É por isso essencial que a formação inicial contribua para a construção de uma identidade docente ancorada na reflexão e na investigação. Assim, de acordo com Galvão e Reis (2002), o estágio tem um papel fundamental na formação inicial pois estabelece o primeiro contacto com a realidade docente.

O estágio constitui-se como um local privilegiado para a criação da base da identidade docente, através da aquisição de competências a partir da aplicação das teorias e conhecimentos adquiridos na componente curricular teórica da formação (Galvão e Reis, 2002), e do contacto com o contexto escolar e a realidade docente. De acordo com os mesmos autores, durante o período de estágio a formação de professores deve servir para desafiar as concepções e os conhecimentos prévios dos jovens professores, adquiridos durante a sua educação (formal e não-formal).

Para aprender a ensinar, deve ser dado, durante a formação inicial, nomeadamente no estágio, especial enfoque ao pensamento pedagógico-didático (Galvão & Reis, 2002), através da reflexão sobre a experiência a partir da mobilização do conhecimento prático. Para além disso, por forma a garantir uma aprendizagem significativa, estes autores salientam a importância da supervisão e da reflexão para o crescimento individual e para a construção da base da identidade docente. Só desta forma será possível levar os jovens professores a ensinarem, não como foram ensinados, mas sim como aprenderam a ensinar.

5 – Formação Inicial: Estruturas de Análise

Para que se possam estabelecer comparações é necessário definirem-se estruturas de análise. De acordo com Snoek e Žogla (2009), podem definir-se três estruturas de análise comparativa (Quadro 2), no que respeita: 1) aos sistemas

nacionais de formação de professores; 2) ao conteúdo do currículo; e 3) à pedagogia, metodologias de ensino e formas de estruturação do currículo.

Estas estruturas permitem fazer a análise dos currículos de formação de professores face a três perspetivas (Snoek & Žogla, 2009):

- a) Perspetiva macro – que se refere ao contexto social em que se insere a formação de professores, nomeadamente no que se refere a: regulamentos governamentais, número de instituições, organização das instituições, graus, qualificações profissionais;
- b) Perspetiva meso – que corresponde à forma como a formação de professores está organizada dentro de cada instituição;
- c) Perspetiva micro – que se refere aos acontecimentos próprios de cada sala de aula e às interações que se estabelecem entre o aluno-professor e o formador de professores no âmbito de cada unidade curricular.

Quadro 2

Estruturas de análise para a comparação de diferentes currículos de formação de professores

| ESTRUTURAS DE ANÁLISE | | OBJETOS DE ANÁLISE | |
|-----------------------|--------|--|---|
| 1 | Qual? | Sistemas nacionais de formação de professores | <ul style="list-style-type: none"> Instituições Graus Qualificações |
| 2 | O quê? | Conteúdo do currículo da formação de professores | <ul style="list-style-type: none"> Seleção e organização do conhecimento Competências |
| 3 | Como? | Pedagogia e metodologias de ensino utilizadas | |
| | | Forma e estrutura do currículo | |

Nota. Este quadro foi elaborado a partir das ideias de Snoek & Žogla (2009).

As entidades europeias emitem pareceres e sugestões, nos mais variados documentos que produzem, acerca de medidas a adotar para a melhoria da qualidade da formação de professores e, conseqüentemente, do ensino. No entanto, a adoção das diretrizes europeias, embora recomendada, não é obrigatória (ETUCE, 2008). Desta forma, cada país é responsável pelas características da formação de professores a nível nacional, o que origina diferenças curriculares significativas dentro do espaço europeu.

Segundo Snoek e Žogla (2009), as decisões acerca do currículo da formação de professores são tomadas em todos os três níveis (macro, meso e micro), já que, mesmo nas situações em que o governo fornece listas detalhadas das competências a desenvolver, os formadores de professores têm sempre de tomar decisões no que respeita aos objetivos específicos de uma determinada unidade curricular.

De acordo com Zeichner e Conklin (2008), e Snoek e Žogla (2009), o currículo da formação de professores deverá enfatizar os seguintes elementos: a) *conhecimento científico*, ou seja, conhecimentos inerentes às diversas áreas do conhecimento, em geral, e da área específica de formação, em particular; b) *conhecimento pedagógico*, isto é, o conhecimento de estratégias de ensino-aprendizagem e a capacidade para as adaptar às especificidades da sala de aula (Ball & Cohen, 1999); e c) *prática supervisionada*, que permita o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para a prática profissional e a compreensão da dimensão social e cultural da educação.

As práticas de formação de professores estão extremamente dependentes dos currículos e das características individuais dos sujeitos, quer dos formadores, quer dos formandos. No entanto, a partir da revisão da literatura (Galvão & Reis, 2002; CCE, 2007; ETUCE, 2008; Snoek & Žogla, 2009; Caena, 2011), pode-se inferir que parece haver um consenso acerca da importância da prática e da reflexividade acerca da mesma, na formação de professores em geral, e na formação inicial de professores em particular.

Podem, então, colocar-se três questões (Snoek & Žogla, 2009): Como colmatar o hiato entre teoria e prática? Como encontrar o equilíbrio entre o estudo de disciplinas do domínio do conhecimento científico e pedagógico? Como preparar professores com capacidade de resposta às necessidades e solicitações dos alunos do século XXI? Cabe a cada país, em geral, e a cada instituição de formação de professores, em particular, definir formas adequadas de equilibrar as diferentes componentes curriculares, tendo em atenção as diretrizes europeias, a legislação nacional, as características específicas do sistema educativo em que se inserem e o seu público-alvo. Aos formadores de professores é atribuída a tarefa de utilizarem e incutirem práticas adequadas à persecução dos objetivos curriculares, com enfoque na realidade escolar e sociocultural nacional.

De acordo com o que foi referido anteriormente, é necessário, aquando da estruturação e organização dos cursos de formação inicial, ter em atenção os seguintes pontos (Darrling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005): a) o conteúdo da formação – o que é ensinado e as relações que estabelecem entre a teoria e a prática; b) o processo de aprendizagem – a forma como o currículo permite preparar os futuros professores para o desempenho das suas funções docentes; e c) o contexto de aprendizagem – a contextualização da aprendizagem docente durante a prática supervisionada.

6 – Classificação da Educação

Antes de se iniciar a caracterização dos sistemas educativos português e sueco deve ser referido que, por uma questão de uniformização e, mais tarde, de facilidade de comparação (entre ambos os sistemas educativos), salvo indicação em contrário, será utilizada, para menção dos diferentes níveis de ensino em cada um dos países, a nomenclatura proposta no Quadro 3.

A nomenclatura adotada foi definida com base nos níveis internacionais de classificação da educação (ISCED³), propostos pela UNESCO (2011), e segue de perto as designações internacionais europeias e, apesar de correr o risco de se distanciar das designações nacionais, permite uma aproximação à realidade sueca. Assim, esta nomenclatura pretende apresentar designações de fácil associação e/ou equiparação ao sistema educativo português, baseadas na tradução quase literal de alguns termos usados na classificação ISCED e, tanto quanto possível, numa aproximação às designações oficiais do sistema educativo português indicadas pelo Ministério da Educação (2007), tentando não comprometer o grau de comparabilidade dos diferentes níveis educativos.

Quadro 3

Relação entre a classificação ISCED e a nomenclatura de classificação da educação adotada.

| CLASSIFICAÇÃO ISCED | | NOMENCLATURA PROPOSTA | |
|---------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------|
| Níveis | Designação do programa educacional | | |
| 0 | Early Childhood Education | Educação Infantil | |
| 1 | Primary | Ensino Primário | |
| 2 | Lower Secondary | Ensino Secundário Inferior | |
| 3 | Upper Secondary | Ensino Secundário Superior | |
| 4 | Post-secondary non-tertiary | Ensino Pós-secundário não Superior* | |
| 5 | Short Cycle Tertiary | N/A** | |
| 6 | Bachelor | 1º Ciclo (Licenciatura) | Ensino Superior |
| 7 | Master | 2º Ciclo (Mestrado) | |
| 8 | Doctoral | 3º Ciclo (Doutoramento) | |

*Equivalente aos Cursos de Especialização Tecnológica do Sistema Educativo Português.

**Não se aplica porque não existe correspondência no Sistema Educativo Português e não é importante para o desenvolvimento deste trabalho.

³ International Standard Classification of Education

7 – O Ensino em Portugal

Segundo a legislação portuguesa, artigos 43.º e 73.º da Constituição da República Portuguesa (Lei Constitucional n.º 1/2005) e artigo 2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), todos os cidadãos têm direito à educação e ao acesso à cultura, tendo o Estado o dever de promover a democratização da educação, realizada através da escola, de tal forma que esta promova a cidadania através da igualdade de oportunidades, da redução das desigualdades socioeconómicas e culturais, e do desenvolvimento da personalidade e da responsabilidade dos indivíduos com vista ao progresso social e à participação ativa na sociedade. De acordo com os mesmos documentos, é também garantida a liberdade de aprender e ensinar, e a investigação e inovação são apoiadas pelo Estado de forma a assegurar a liberdade e a autonomia.

As regulamentações estatais que fundamentam o sistema educativo português, no que respeita ao ensino secundário e ao ensino superior, estão definidas nos seguintes documentos: a) Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), alterada em 2005 (Lei 49/2005); b) Decreto-Lei n.º 272/2007, que concretiza os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e a avaliação das aprendizagens do ensino secundário superior; c) Lei n.º 85/2009, que determina a escolaridade obrigatória de 12 anos; d) Decreto-Lei n.º 74/2006, que regula a implementação do Processo de Bolonha no ensino superior; e) Lei n.º 62/2007, que publica o regime jurídico das instituições de ensino superior; e f) Decreto-Lei n.º 45/2007, que promulga a habilitação para a docência.

7.1 – Caracterização geral do sistema educativo português.

O sistema educativo português está dividido em cinco níveis diferentes. De acordo com Ministério da Educação (2007) e com a Lei n.º 85/2009, a obrigatoriedade de frequência nos diferentes níveis educativos dispõe-se de acordo com o Quadro 4. O

percurso comum de um indivíduo no sistema de ensino português decorre de acordo com o disposto no Quadro 5.

Segundo Heckman (2012), entre 2003 e 2011, tem havido uma crescente tendência de centralização da gestão do sistema educativo português, já que a percentagem de decisões tomadas pelo Estado singrou de 50% para 75%.

Quadro 4

Obrigatoriedade de frequência nos diferentes níveis educativos do sistema educativo português.

| NÍVEIS DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS | | FREQUÊNCIA | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|-------------|-------------|
| Designação oficial* | Nomenclatura adotada neste trabalho** | Facultativa | Obrigatória |
| Educação Pré-Escolar | Educação Infantil | X | |
| Ensino Básico | 1º Ciclo | | X |
| | 2º Ciclo | | |
| | 3º Ciclo | | |
| Ensino Secundário | Ensino Secundário Superior | | X |
| Ensino Pós-secundário não Superior | Ensino Pós-secundário não Superior | X | |
| Ensino Superior | Ensino Superior | X | |

Nota. Cada nível educativo está identificado com uma cor diferente da dos outros níveis.

*Indicada pelo Ministério da Educação (2007).

**Conforme nomenclatura proposta no Quadro 3.

7.2 – Estrutura e organização curricular do ensino superior.

Como já foi referido anteriormente, com este trabalho pretende-se analisar os currículos e as práticas da formação inicial de professores que proporcionam a habilitação para a docência ao nível do ensino secundário na área das Ciências. Por isso, e com o objetivo de enquadrar o leitor nos pressupostos que influenciam a formação de professores, irei agora explicitar, de acordo com as informações patentes

nos documentos oficiais, o desenho geral da estrutura e organização curricular do ensino superior.

“O ensino superior tem como objetivo a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional” (Lei n.º 62/2007, p.6358).

O ensino superior, de acordo com a Lei n.º 62/2007, organiza-se num sistema binário: a) ensino universitário, vocacionado para a oferta de formação científica; e b) ensino politécnico, direcionado para uma oferta formativa de cariz vocacional.

As instituições de ensino universitário (universidades e institutos universitários) “são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino da investigação e do desenvolvimento experimental” (Lei n.º 62/2007, p.6359). Estas instituições, de acordo com a mesma Lei, gozam de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar. Desta forma, cada instituição de ensino superior tem estatutos próprios que, respeitando a lei vigente, definem a sua missão, os seus objetivos pedagógicos e científicos, a sua autonomia e a sua estrutura orgânica (Lei n.º 62/2007).

7.2.1 – Processo de Bolonha.

O processo de Bolonha veio introduzir alterações estruturais ao ensino superior. A adequação das formações ao novo modelo de organização do ensino superior visa “a passagem de um sistema de ensino baseado na ideia de transmissão de conhecimento para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” (Decreto-Lei n.º 74/2006, p. 2243).

Quadro 5

Comparação dos diferentes níveis de ensino de carácter geral em Portugal e na Suécia, e respetiva correspondência ao nível etário e aos níveis ISCED^a.

| | | | NÍVEL ETÁRIO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------|--------------------------|----------------------|-----------------|--|------------|---|----------|---|-------------------------|----------|----|-------------------------|-------------------------|---------------|--------------------------------|--------------------------------|------------------------|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| NÍVEIS DE ENSINO | Portugal | Designação em português ^b | | Educação Pré-Escolar | | Ensino Básico | | | | | | | | | Ensino Secundário | | | Ensino Superior | | | | | | | | |
| | | | | | | 1º Ciclo | | | 2º Ciclo | | | 3º Ciclo | | | | | | | | | | | | | | |
| | Correspondência ISCED | | ISCED 0 ECE ^d | | ISCED 1 Primary | | | | | | ISCED 2 Lower Secondary | | | ISCED 3 Upper Secondary | | | ISCED 5/6/7 Tertiary Education | | | | | | | | | |
| | Suécia | Designação em sueco ^c | Förskola | | | | Grundskola | | | | | | | | | Gymnasieskola | | | Universitet / Högskola | | | | | | | |
| Correspondência ISCED | | ISCED 0 Early Childhood Education | | | | ISCED 1 + ISCED 2 = Single structure (sem distinção institucional entre os níveis 1 e 2) | | | | | | | | | ISCED 3 Upper Secondary | | | ISCED 5/6/7 Tertiary Education | | | | | | | | |

Nota. As informações constantes deste quadro foram adaptadas de documentos publicados pela Eurydice acerca das estruturas de educação e formação em Portugal e na Suécia (Ministério da Educação, 2007; Ministry of Education, 2010; Ministry of Education and Research, 2010), tendo em consideração os níveis internacionais de classificação da educação propostos pela UNESCO (2011).

^a International Standard Classification of Education.

^b De acordo com a designação oficial nacional indicada pelo Ministério da Educação (2007).

^c De acordo com a designação oficial indicada pelo Ministry of Education and Research (2010).

^d Early Childhood Education.

Neste novo modelo de ensino superior, de acordo com o Decreto-Lei n.º 42/2005, o estudante desempenha um papel central na organização das unidades curriculares, na avaliação e na creditação.

Em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei n.º 42/2005, os cursos (formações que permitem a obtenção de um grau de ensino superior) são constituídos por planos de estudos que, por sua vez, são constituídos por unidades curriculares. Estas últimas, de acordo com o Decreto-Lei anterior, podem ser definidas como unidades de ensino com objetivos próprios de formação, sujeitas a uma inscrição e avaliação, que se traduz numa classificação final, atribuída de acordo com as normas legislativas definidas para o efeito. Já a estrutura curricular de um curso, segundo o mesmo Decreto-Lei, corresponde ao conjunto de áreas científicas que integram o mesmo e ao número de créditos que um estudante deve reunir em cada uma delas.

7.2.2 – Formação inicial de professores.

A partir da implementação do Processo de Bolonha, e segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, é conferida habilitação profissional para a docência no ensino secundário (inferior e superior), de uma ou duas áreas disciplinares, a quem for detentor de um Mestrado em Ensino. Este novo sistema de habilitação para a docência valoriza a dimensão do conhecimento disciplinar acerca da fundamentação prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional.

De acordo com o mesmo Decreto-Lei, e no se refere ao Ensino de Biologia e de Geologia (que é o curso de formação inicial que nos interessa analisar no âmbito deste trabalho), o acesso a este grau está condicionado à posse de uma Licenciatura na especialidade correspondente, em que o total dos créditos obtidos em cada área disciplinar seja no mínimo igual a 50 créditos. Aquele Decreto-Lei estabelece ainda que os Mestrados de Ensino na área da Biologia e da Geologia deverão ter um mínimo de 90 créditos e um máximo de 120 créditos.

O desempenho da profissão docente na área supracitada exige o domínio do conteúdo científico das disciplinas da área curricular de docência, pelo que os Mestrados em Ensino enfatizam as metodologias de investigação educacional e a necessidade do domínio da pedagogia (Decreto-Lei n.º 43/2007).

Os princípios gerais de organização curricular destes cursos são estabelecidos, segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, de acordo com o n.º 1 do artigo 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim, o Mestrado em Ensino deverá proporcionar formação nos seguintes domínios (Lei n.º 49/2005): a) científico – métodos e técnicas científicas de base da(s) área(s) a lecionar; e b) pedagógico – métodos de ensino-aprendizagem e formação pessoal e social, adequados ao exercício da função docente. Esta formação, de acordo com o mesmo Decreto-Lei, deverá ainda permitir uma articulação entre a teoria e a prática, devendo a mesma ser estruturada de forma a estimular a inovação e a investigação relacionadas com a atividade educativa, a reflexividade acerca da prática letiva e a aprendizagem ao longo da vida.

Estes pressupostos traduzem-se, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, e no que se refere ao Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia, na adoção de uma estrutura curricular composta por quatro componentes de formação baseadas nos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências necessárias para o desempenho da atividade docente: a) formação educacional geral, correspondente a pelo menos 25% da totalidade dos créditos; b) didáticas específicas, correspondentes a pelo menos 25% da totalidade dos créditos; c) iniciação à prática profissional, com pelo menos 40% da totalidade dos créditos do curso; e d) formação na área de docência, com pelo menos 5% da totalidade dos créditos.

8 – O Ensino na Suécia

De acordo com o Ministério da Educação e Investigação⁴ (Ministry of Education and Research, 2010), o sistema educativo sueco prevê o livre acesso à educação por parte de toda a população, independentemente do género e dos antecedentes éticos e sociais. Neste país toda a educação pública é gratuita.

As regulamentações do Estado para o sistema educativo sueco estão definidas nos seguintes documentos: a) Lei da Educação⁵ (SFS 1985:1100), de 1985; b) Lei do Ensino Superior⁶ (SFS 1992:1434), de 1992; c) Decreto-Lei da escolaridade obrigatória⁷ (SFS 1994:1194), de 1994; d) Decreto-Lei do Ensino Secundário Superior⁸ (2010:2039), de 2010; e e) Decreto-Lei do Ensino Superior⁹ (SFS 1993:100), de 1993. Algumas destas regulamentações foram revistas posteriormente à data indicada.

De acordo com a Lei da Educação (SFS 1985:1100), a educação deve possibilitar a aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos, em estreita relação com os pais, de forma a permitir o seu desenvolvimento como cidadãos responsáveis. Desta forma, ainda de acordo com o mesmo documento, as atividades escolares devem ser estruturadas de acordo com os valores democráticos fundamentais, promovendo a igualdade de género e desencorajando comportamentos associados a *bullying* ou racismo.

8.1 – Caracterização geral do sistema educativo sueco.

Tal como o português, o sistema educativo sueco está dividido em cinco níveis diferentes. De acordo com o Ministério da Educação e Investigação (Ministry of Education and Research, 2010), a obrigatoriedade de frequência nos diferentes níveis

⁴ *Utbildningsdepartementet* – órgão equivalente ao Ministério da Educação e Ciência português

⁵ Education Act – *Skollagen*

⁶ Higher Education Act – *Högskolelagen*

⁷ Compulsory School Ordinance – *Grundskoleförordningen*

⁸ Upper Secondary School Ordinance – *Gymnasieförordningen*

⁹ Higher Education Ordinance – *Högskoleförordningen*

educativos ocorre de acordo com o disposto no Quadro 6. O percurso comum de um indivíduo no sistema de ensino sueco decorre de acordo com o disposto no Quadro 5.

De acordo com o Ministério da Educação e Investigação (Ministry of Education and Research, 2010), o Governo é responsável pela elaboração dos currículos nacionais e a Agência Nacional Sueca para a Educação¹⁰ é responsável pela elaboração dos programas do ensino secundário.

O sistema educativo sueco é muito descentralizado (Ministry of Education and Research, 2010): o controlo das atividades educacionais é efetuado pelo Parlamento e pelo Governo; as autoridades centrais (municípios e gestores das diferentes instituições) são responsáveis por garantir que todas as atividades educativas são implementadas de acordo com as regulamentações legislativas e que os objetivos nacionais para a educação são atingidos.

Quadro 6

Obrigatoriedade de frequência nos diferentes níveis educativos do sistema educativo sueco.

| NÍVEIS DO SISTEMA EDUCATIVO SUECO | | FREQUÊNCIA | |
|---|---------------------------------------|-------------|-------------|
| Designação oficial* | Nomenclatura adotada neste trabalho** | Facultativa | Obrigatória |
| Förskola | Educação Infantil | X | |
| Grundskola | Ensino Primário | | X |
| | Ensino Secundário Inferior | | |
| Gymnasieskola | Ensino Secundário Superior | X | |
| Kommunal Vuxenutbildning / Folkhögskola | Ensino Pós-secundário não Superior | X | |
| Universitet / Högskola | Ensino Superior | X | |

Nota. Cada nível educativo está identificado com uma cor diferente da dos outros níveis.

*Indicada pelo Ministry of Education and Research (2010).

**Conforme nomenclatura proposta no Quadro 3.

¹⁰ Swedish National Agency for Education – Skolverket

8.2 – Estrutura e organização curricular do ensino superior.

De acordo com a Swedish National Agency for Higher Education (2012), o ensino superior sueco deve promover o desenvolvimento sustentável, por forma a assegurar às gerações do presente e do futuro, um sólido e justo ambiente económico e social. Deve também promover (Swedish Institute, 2010): a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências em áreas relevantes; o pensamento crítico, a capacidade de identificar, formular e resolver problemas; deve ainda preparar os estudantes para a vida profissional.

Este nível de ensino, de acordo com o Ministério da Educação e Investigação (Ministry of Education and Research, 2010), divide-se em estudos de graduação (equivalentes à Licenciatura em Portugal) e estudos de pós-graduação (equivalentes às pós-graduações, aos Mestrados e aos Doutoramentos, em Portugal).

No que se refere às instituições, segundo a informação disponibilizada pela mesma fonte, existem universidades (*Universitet*) e colégios universitários (*Högskola*). A diferença limita-se à oferta formativa (Swedish Institute, 2012): as universidades podem ter cursos de todos os graus (graduação e pós-graduação); os colégios universitários têm restrições relativamente à oferta de estudos pós-graduados, nomeadamente no que respeita à atribuição do grau de Doutor. A maior parte dos colégios universitários não pode oferecer cursos de doutoramento. Os que têm essa permissão apenas o podem fazer em determinadas áreas de estudo (Swedish Institute, 2012).

No entanto, quer as universidades, quer os colégios universitários, devem assegurar a estreita relação entre a oferta formativa e a investigação realizada, e devem garantir que os seus cursos, programas de estudo e a sua investigação são nivelados por *standards* elevados (SFS 1992:1434).

De acordo com o Ministério da Educação e Investigação (Ministry of Education and Research, 2010), todos os estudos graduados são constituídos por programas que,

por sua vez, são compostos por cursos. A duração destes últimos varia entre cinco semanas e um ano. As instituições de ensino superior oferecem vários cursos que podem formar um programa de estudo. Este será constituído por um conjunto de cursos pré-definidos e por cursos escolhidos individualmente pelos alunos (Ministry of Education and Research, 2010). Desta forma, segundo o mesmo autor, um programa de estudos tem uma duração média variável entre os dois e os cinco anos e meio, sendo medido em créditos (um crédito equivale a uma semana de estudos).

Segundo o Ministério da Educação e Investigação (Ministry of Education and Research, 2010), a reforma deste nível de ensino, em 1993, veio permitir um elevado grau de liberdade às instituições para a tomada de decisões acerca da sua organização interna, da organização dos seus programas de formação e da sua oferta educacional, e da alocação de recursos internos. Desta forma, a organização do ano académico e da estrutura e conteúdos dos cursos e programas de estudo são da inteira responsabilidade dos órgãos de gestão das instituições de ensino superior (SFS 1992:1434). No entanto, de acordo com a Lei do Ensino Superior, os alunos têm direito a opinar no que respeita aos cursos e aos programas de estudo.

8.2.1 – Processo de Bolonha.

Como resultado do processo de Bolonha, o ensino superior sueco adotou uma estrutura de três ciclos, compatível com o *European Credit Transfer System* (Swedish Institute, 2010), em que todos os programas de ensino superior foram divididos em Licenciatura, Mestrado e Doutoramento (nível de investigação).

8.2.2 – Formação inicial de professores.

O programa de formação de professores é o mais popular, sendo aquele que tem maior número de candidatos (Swedish Institute, 2010).

A Lei “Top of the class – new teacher education programmes” (Govt. Bill 2009/10:89), propõe a substituição das Licenciaturas e Mestrados em Educação por novos programas de formação de professores. No âmbito deste trabalho importa apenas referir o diploma em educação disciplinar (*degree in subject education*). De acordo com a Lei anteriormente referida, este diploma engloba duas especializações: uma para o ensino de jovens entre o 7º e o 9º ano da escolaridade obrigatória (ensino secundário inferior) e outra para a docência no ensino secundário superior. Estas especializações permitem a aquisição de competências para a lecionação (Govt. Bill 2009/10:89): a) de três disciplinas, no caso do ensino secundário inferior; e b) de duas disciplinas, no caso do ensino secundário superior.

Desta forma, e segundo a Swedish National Agency for Higher Education (2012) e o Anexo II do Decreto-Lei do Ensino Superior (SFS 1993:100), o diploma que habilita para a docência dos níveis de ensino secundário é o Mestrado de Arte/Ciência no Ensino Secundário¹¹. De acordo com o mesmo Decreto-Lei, são quatro as áreas de formação contempladas neste diploma: 1) formação científica da área de especialização (FCAE), onde se incluem os estudos relativos às áreas de docência; 2) formação didática da área de especialização (FDAE); 3) formação em ciências da educação (FCE); e 4) prática profissional (PP). Os créditos mínimos, necessários para cada uma das áreas previamente mencionadas, dispõem-se de acordo com o Quadro 7. É ainda importante referir que, nas áreas de especialização do ensino secundário inferior (ESI), tem de haver pelo menos uma especialização que totalize 90 créditos e as outras duas têm de ter no mínimo 45 créditos. Nas áreas de especialização do ensino secundário superior (ESS), uma das especializações deverá totalizar pelo menos 120 créditos e a outra, no mínimo, 90 créditos.

¹¹ Master of Arts/Science in Secondary Education – *Ämneslärarexamen*

Quadro 7

Número mínimo de créditos por área de estudo para atribuição do diploma para a docência no ensino secundário na Suécia

| MESTRADO EM ARTE/CIÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO | | | | | | |
|---|----------|---|------|-----|----|---|
| ESPECIALIZAÇÕES | | N.º MÍNIMO DE CRÉDITOS POR ÁREA DE FORMAÇÃO | | | | N.º DE CRÉDITOS NECESSÁRIOS PARA ATRIBUIÇÃO DE DIPLOMA |
| | | FCAE | FDAE | FCE | PP | |
| Ensino Secundário | Inferior | 195 | | 60 | 30 | 270 |
| | Superior | 225 ou 255 | | 60 | 30 | 300 ou 330 |

9 – Considerações Finais

Neste capítulo, a partir da revisão da literatura, tentou-se fundamentar teoricamente o estudo. A escolha bibliográfica foi intencional, pois são estes documentos legais e obras de referência da realidade europeia que permitem compreender os contextos de formação de professores num e noutro país.

Ainda antes de se prosseguir para o enquadramento metodológico, pretende-se salientar que a qualificação da população sueca é muito superior à portuguesa – facto que está bem evidenciado na percentagem de adultos que completou o ensino secundário (Quadro 1) – e que se encontram semelhanças entre os dois modelos de formação analisados, embora cada um deles também apresente especificidades.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

1 – Problemática do Estudo

De acordo com recentes estudos estatísticos realizados na área da educação, a Suécia apresenta, geralmente, melhores classificações do que Portugal, tal como se pode comprovar pelos níveis de literacia e escolarização de ambos os países. Desta forma, importa perceber por que razão a educação na Suécia está globalmente mais bem classificada do que em Portugal. Será pela qualidade do ensino e, consequentemente pela qualidade dos docentes? De que forma a formação inicial de professores contribui para a formação de docentes qualificados? Ponderando estas questões proponho, com este estudo, tentar responder ao seguinte problema:

- De que forma os currículos e as práticas de formação inicial de professores influenciam a qualidade do ensino na área das Ciências em dois países, no caso do presente estudo, Portugal e Suécia, que apresentam indicadores educacionais significativamente diferenciados?

1.1 – Questões e objetivos de investigação.

A partir do problema definido anteriormente, e de forma a reduzir a ambiguidade deste estudo, colocam-se as seguintes questões de investigação:

- Q1** Como se caracterizam os currículos e as práticas de formação inicial de professores, na Universidade de Lisboa e na Universidade de Malmo, na área das Ciências? Quais as semelhanças e as diferenças entre os dois currículos?
- Q2** Que metodologias são utilizadas, na Universidade de Lisboa e na Universidade de Malmo, para preparar os futuros professores para a prática profissional na área das Ciências?

- Q3** De que forma os currículos e as práticas dos cursos de formação inicial de professores influenciam a qualidade pedagógica e profissional dos futuros professores na área das Ciências?

A partir da análise destas questões foram definidos seis objetivos de investigação:

- O1** Caracterizar os currículos da formação inicial de professores na área das Ciências na Universidade de Lisboa e na Universidade de Malmo;
- O2** Caracterizar as práticas de formação inicial de professores na área das Ciências na Universidade de Lisboa e na Universidade de Malmo;
- O3** Comparar ambos os currículos no que se refere à sua estrutura e à importância atribuída à prática;
- O4** Caracterizar as metodologias utilizadas na formação inicial de professores na área das Ciências, na Universidade de Lisboa e na Universidade de Malmo;
- O5** Relacionar os currículos e as práticas da formação inicial na área das Ciências, na Universidade de Lisboa e na Universidade de Malmo, com a construção da identidade docente dos futuros professores;
- O6** Relacionar os currículos e as práticas da formação inicial na área das Ciências, na Universidade de Lisboa e na Universidade de Malmo, com o grau de preparação dos futuros professores para o exercício da profissão docente.

2 – Enquadramento Metodológico

Devido à “familiaridade que mantemos com a educação” ao longo de todo o nosso percurso escolar, o processo educativo torna-se “demasiado conhecido para ser conhecido” (Rodrigues, 1997, p.125). Desta forma, surge a necessidade de o conhecer melhor, através da análise de currículos, práticas e situações educativas, recorrendo-se, para esse fim, a metodologias específicas e adequadas.

Assim, explicar-se-ão agora as metodologias utilizadas neste trabalho para a realização do estudo empírico.

2.1 – Educação comparada.

«A pesquisa comparativa interpreta e constrói factos, não se limitando a descobri-los ou a descrevê-los.»

António Nóvoa (2009, p. 52)

A educação, tal como os fenómenos educativos, caracteriza-se por factos e observações (Julien de Paris, 1967, citado por Nóvoa, 2009), que dependem dos contextos em que se inserem. Desta forma, segundo Barroso (2009), a comparação, em educação, objetiva, sem esquecer o contexto, a produção de comparações que permitam ultrapassar as conjunturas dos fenómenos educativos, isto é, a comparabilidade deve ser construída à medida que se faz a análise dos dados recolhidos.

Assim, pela necessidade de uma análise científica, torna-se necessário estabelecer relações causa-efeito (Nóvoa, 2009), a partir da descrição, interpretação, justaposição e comparação dos sistemas educativos de diferentes países (Bereday, 1964, citado por Nóvoa, 2009). Então, os dados empíricos recolhidos serão analisados no sentido de estabelecer uma relação entre currículos, práticas e qualidade pedagógica e profissional entre as duas instituições em estudo.

2.2 – Estudo de caso.

Este estudo visa a análise comparativa dos currículos e das práticas de duas instituições de ensino superior diferentes, pelo que se seguiu a metodologia de estudo de caso múltiplo.

O estudo de caso implica a interpretação contextualizada do fenómeno em estudo, objetivando a explicação de fatores característicos desse mesmo fenómeno (Merriam, 1998), não tendo de haver necessariamente generalização (Stenhouse, 1994).

Segundo Yin (2003), o estudo de caso implica a investigação empírica de um determinado fenómeno a partir da utilização de um conjunto de procedimento predefinidos. Os procedimentos e as técnicas de recolha e análise de dados utilizados neste estudo estão descritos nos pontos 2.3, 2.4, 2.5 e 2.6 deste capítulo.

2.3 – Cientificidade do estudo.

A explicação de todo o processo de construção e planeamento da investigação (Tuckman, 1994/2000; Yin, 2003) e de análise dos dados recolhidos (Vieira, 1999; Yin, 2003), que se apresenta de seguida, nos pontos 2.4, 2.5 e 2.6 deste capítulo, confere validade, fidelidade e credibilidade ao estudo.

A triangulação permite a clarificação do significado dos fenómenos em estudo (Stake, 1994). Desta forma, a triangulação de dados (Hesse-Biber & Leavy, 2006; Flick, 1998, citado por Coutinho, 2008; Yin, 2003), isto é, a confrontação de dados recolhidos a partir de diferentes fontes, e a triangulação metodológica, (Flick, 1998, citado por Coutinho, 2008; Yin, 2003), ou seja, a combinação de diferentes metodologias, também conferem cientificidade a este estudo.

2.4 – Recolha de dados.

É a recolha de dados que permite identificar a investigação como processo empírico.

Tuckman (1994/2000, p.18)

O contacto com a UM iniciou-se em novembro de 2012. Após vários contactos estabelecidos por correio eletrónico, houve uma resposta favorável por parte daquela instituição, em janeiro de 2013. Assim, a investigadora deslocou-se à instituição na primeira semana de março de 2013, e durante este período foi realizada a respetiva recolha de dados, de acordo com o plano de trabalho previamente negociado entre a investigadora e a instituição.

O contacto com os participantes da UL foi estabelecido quando a investigadora regressou da UM, ainda durante o mês de março de 2013. Estes contactos foram estabelecidos pessoalmente, por telefone e através de correio eletrónico. Desta forma, foram acordadas as datas para a recolha dos dados, que foi efetuada durante os meses de março e abril de 2013.

Em ambos os casos, quer na UM, quer na UL, as entrevistas foram os principais instrumentos de recolha de dados. No entanto, para complementar as informações recolhidas por esses instrumentos, foram também efetuadas observações e analisados documentos internos, próprios de cada instituição de formação de professores, tais como regulamentos e afins.

Antes do início da aplicação de qualquer tipo de metodologia de recolha de dados, de forma a garantir a fiabilidade (Ketele & Roegiers, 1993/1999), os participantes foram informados acerca dos objetivos do estudo. O anonimato, a confidencialidade e o acesso aos dados foram garantidos a todos os participantes.

2.4.1 – Entrevista.

Segundo Bogdan e Biklen (1991/1994), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p.134). Desta forma, a entrevista possibilita a recolha de dados descritivos acerca do mundo do entrevistado, permitindo

que o investigador desenvolva uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam esse mesmo mundo (Bogdan e Biklen, 1991/1994; Estrela, 1994).

Segundo Tuckman (1994/2000), colocando as mesmas questões a diferentes sujeitos, obtêm-se perspetivas representativas da ocorrência ou ausência de determinados fenómenos, a partir das quais se poderá estabelecer uma base de interpretação. Assim, no âmbito deste trabalho, foram efetuadas sete entrevistas: três em Portugal e quatro na Suécia.

Tendo em consideração os objetivos do estudo, em cada uma das instituições entrevistaram-se: 1) os coordenadores da formação que estabelece a habilitação para o ensino na área das Ciências; 2) os supervisores da prática profissional; e 3) os estudantes de formação inicial na área das Ciências.

Devido às especificidades da formação que habilita para a docência na UM, optou-se pela realização de duas entrevistas a estudantes: um da especialização que habilita para a docência no ESI e outro da especialização que habilita para a docência no ESS. Na UL apenas foi realizada a entrevista a uma estudante dado que, neste caso, a especialização habilita para a docência de todo o ensino secundário (ESI e ESS).

De acordo com os objetivos deste trabalho optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, pois estas permitem dar ao entrevistado um grau de liberdade bastante grande para se expressar, sem que se perca na sua reflexão, devido à orientação que lhe vai sendo dada pelo entrevistador, por forma a manter sempre presente o foco da entrevista.

Segundo Tuckman (1994/2000), os guiões de entrevista permitem “maximizar a neutralidade do processo e a consistência das conclusões” (p.517). Assim, no âmbito deste estudo, foram elaborados seis guiões de entrevista (Apêndices A a F) que foram estruturados segundo as indicações de Estrela (1994), isto é, de acordo com objetivos gerais e específicos. Estes guiões são semelhantes na forma e no conteúdo. No entanto, houve o cuidado de os adaptar às particularidades dos sujeitos e às especificidades da formação que habilita para a docência em cada um dos países em

estudo. Antes da realização das entrevistas os guiões foram devidamente validados por investigadores externos, por forma a conferir consistência ao estudo (Tuckman, 1994/2000).

De acordo com Bardin (1977/2011), todas as entrevistas foram integralmente transcritas. A transcrição das entrevistas foi enviada por correio eletrónico para os entrevistados, para verificação e anuição do conteúdo. Todas as sugestões feitas pelos participantes foram integralmente respeitadas.

2.4.2 – Observação.

De acordo com Morris (1973, citado por Adler e Adler, 1994), a observação é o ato de anotar um fenómeno com recurso a instrumentos construídos para o efeito, registando-o para fins científicos.

Em cada uma das instituições foram observadas duas aulas. Na UL observou-se uma aula de Seminário, no âmbito da Unidade Curricular de “Iniciação à Prática Profissional IV”, e outra de “Didática da Biologia e da Geologia II”. Na UM observaram-se duas aulas de Seminário, no âmbito do curso “Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação Especial”¹².

Pretende-se que as observações realizadas permitam a recolha de dados de situações reais para que se possam interpretar os comportamentos observados (Estrela, 1992). Através da perceção e da interpretação do real, isto é, através das inferências (Bardin, 1977/2011; Krippendorff, 2004), podem ser identificadas as variáveis presentes e as interações, de forma a ser possível fazer-se uma análise objetiva da situação (Dias e Moraes, 2004).

Antes da realização das observações, foi definido um plano de trabalho (Quadro 8), com as seguintes especificações: a) local de observação (Adler e Adler, 1994); b)

¹² *Utveckling, lärande och specialpedagogik*

foco da investigação (Ludke e Marli, 1986; Borich, 2011); c) grau de participação do observador; e d) duração das observações.

Neste estudo, os dados recolhidos a partir das observações servem para confirmar ou refutar alguns dos dados recolhidos nas entrevistas (Tuckman, 1994/2000), a partir da triangulação dos mesmos. Assim, os dados das observações efetuadas têm um carácter secundário, tendo sido recolhidos sob a forma de Notas de Campo (Apêndices G e H).

Tendo em consideração que as observações realizadas foram relativamente curtas e em pequeno número, houve um especial cuidado na análise desses dados, já que, neste caso, segundo Ludke e Marli (1986), a probabilidade de se retirarem falsas conclusões que comprometam a validade da investigação é maior.

Quadro 8

Plano prévio das observações

| LOCAL | PLANO DAS OBSERVAÇÕES | | | | |
|-------|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------|------------------------|
| | INVESTIGAÇÃO | OBSERVADOR | OBSERVAÇÕES | | |
| | Foco | Grau de participação | Duração total (minutos) | | Duração Parcial |
| | | | Aula 1 | Aula 2 | |
| UL | Interações entre intervenientes | Observador não participante | 120 | 180 | Períodos de 15 minutos |
| UM | Interações entre intervenientes | Observador não participante | 105 | 165 | Períodos de 15 minutos |

2.5 – Análise documental.

Neste estudo, a análise de documentos tem como principal objetivo complementar a informação obtida por outros métodos, neste caso, por entrevista.

Segundo Bell (2000), um documento é uma “impressão deixada num objeto físico por um ser humano” (p.103). De acordo com a mesma autora, os documentos podem

ser de vários tipos, sendo os mais comuns os documentos impressos. Neste estudo foram maioritariamente usados documentos oficiais internos e de comunicação externa (Bogdan & Biklen, 1994), e outras fontes primárias inadvertidas (Bell, 2000). Em suma, foram analisados, na área da educação, documentos legislativos, estatísticas, informações disponíveis *online* em *sites* de instituições, estatutos das universidades e outros documentos internos que se revelaram importantes no decorrer da investigação.

2.6 – Análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite atribuir cientificidade às inferências que se fazem (Krippendorff, 2004). O processo de recolha de dados e a leitura flutuante dos mesmos permitiu “uma apreensão sincrética das suas características e [a] avaliação das possibilidades de análise” (Estrela, 1994, p.455). Para além disso, a determinação de regras de codificação, de acordo com os objetivos deste trabalho e com a estrutura definida nos guiões das entrevistas, permitiu a categorização dos dados.

Desta forma, para facilitar a análise do conteúdo criam-se categorias de análise. De acordo com Bardin (1977/2011), estas categorias são uma forma de agrupar as unidades de registo com características comuns sob uma nomenclatura genérica, proposta a partir da inferência do investigador. Estas categorias devem permitir uma estruturação dos dados recolhidos, a partir da inventariação e classificação dos elementos, pelo que devem ser exclusivas, homogéneas, pertinentes, objetivas, fiáveis e produtivas (Bardin, 1977/2011).

Nos Quadros 9, 10 e 11 apresenta-se a estrutura da categorização elaborada para a análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas, respetivamente, aos coordenadores, aos supervisores e aos estudantes. A abordagem das diferentes categorias faz parte da linguagem científica e pedagógica onde elas foram formuladas,

o que constituiu um universo do conhecimento relativamente estável e consistente, sublinhando-se que a sua explicitação será feita no Capítulo III, através daquilo que sobre elas disseram os atores educativos que foram entrevistados e observados.

Na análise das transcrições das entrevistas atentou-se à subjetividade (Bardin, 1977/2011) inerente ao discurso dos entrevistados, tendo este sido desconstruído em unidades de registo, de acordo com a categorização previamente elaborada (ver Grelhas de Análise – Apêndices I a O).

A análise das interações entre os intervenientes, registadas sob a forma de Notas de Campo das observações efetuadas, permite o estabelecimento de inferências acerca das metodologias de ensino-aprendizagem preconizadas nas aulas das UC/cursos¹³ de formação inicial. Desta forma, com base nas mesmas tentar-se-á validar ou refutar os discursos dos entrevistados no que respeita a esse indicador. De notar que, devido ao reduzido número de observações, não será possível generalizar.

Para facilitar a organização e a análise dos dados recolhidos a partir dos diversos instrumentos, estabeleceram-se quatro domínios de análise: 1) caracterização dos participantes; 2) caracterização da especialização docente; 3) caracterização da formação inicial; e 4) relação entre a formação inicial e a profissão docente.

O Quadro 12 mostra a estrutura da análise de conteúdo que será efetuada, ou seja, a relação entre as questões e objetivos de investigação, os domínios de análise, as categorias e as subcategorias das entrevistas, e de que formas as observações e a análise documental serão utilizadas para complementar a análise dos dados recolhidos nas entrevistas.

Deve ser ainda salientado o facto de todo o desenho do estudo empírico ter sido centrado no impacto da formação nos futuros professores, pelo que toda a estrutura da análise e comparação foi pensada e desenvolvida tendo em consideração esse mesmo foco.

¹³ UC no caso da UL e cursos no caso da UM

Quadro 9

Estrutura da categorização dos Coordenadores

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
|---|------------------------------------|--|
| PERCURSO ACADÉMICO DOCENTE | Curso / Programa * | Início de desempenho de funções Outras funções desempenhadas na instituição Unidade Curricular/ Curso** que leciona/leccionou |
| ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE | Habilitações | Níveis Disciplinas Opções Certificação Grau |
| | Conceção | Vantagens Limitações Diferenças no currículo Diferenças na prática |
| | Estrutura | Tipo Razões para a escolha da mesma Críticas |
| CURRÍCULO DO CURSO / PROGRAMA * DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Conceção | Responsável pelo currículo do Curso / Programa* Responsável pelo currículo das Unidades Curriculares / Cursos** Critérios para definição do currículo Diretrizes Nacionais Diretrizes institucionais |
| | Organização e Planeamento | Carga disciplinar Componentes curriculares Componente investigacional Grau de envolvimento dos estudantes Grau de envolvimento dos docentes |
| | Seleção dos Conteúdos Curriculares | Critérios Metodologias de ensino-aprendizagem Atualizações dos conteúdos |
| | Perceções do Entrevistado | Pontos fortes Pontos fracos |
| PRÁTICA DO CURSO / PROGRAMA * DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Estrutura | Importância atribuída à prática Plano geral |
| | Ambiente | Contacto com a prática Simulação Ambiente real Contexto |
| | Participação | Atividades Tipo Aplicação de conhecimentos teóricos Uso de metodologias de ensino-aprendizagem |
| | Reflexão | Foco Diários de aula Feedback |
| | Avaliação | Classificação |
| | Perceções do Entrevistado | Pontos fortes Pontos fracos |
| PROFISSÃO DOCENTE | Construção da Identidade Docente | Contributo do Curso/Programa* de formação inicial Outros fatores |
| | Processo de Bolonha | Qualidade da formação inicial |
| | Grau de preparação | Conhecimento teórico e prático Redução do impacto |

Nota. No ambiente decorre o processo de preparação para a fase que se segue, que é a da participação em contextos reais de ensino-aprendizagem.

* Curso no caso da denominação portuguesa e Programa no caso da tradução da denominação sueca.

** Unidade Curricular no caso da denominação portuguesa e Curso no caso da tradução da denominação sueca.

Quadro 10

Estrutura da categorização dos Supervisores

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
|---|----------------------------------|---|
| PERCURSO ACADÉMICO DOCENTE | Curso / Programa * | Unidade Curricular / Curso ** Início de desempenho de funções |
| | Cargos | Outras funções na escola / instituição |
| PRÁTICA DO CURSO / PROGRAMA * DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Estrutura e Conteúdos | Grau de participação na definição da prática Critérios para definição Diretrizes institucionais Estágio Metodologias de ensino-aprendizagem |
| | Ambiente | Contacto com a prática Simulação Ambiente real Contexto |
| | Participação | Atividades Tipo Uso de metodologias de ensino-aprendizagem |
| | Reflexão | Foco Diários de aula Discussão Feedback |
| | Avaliação | Classificação Parecer dos Orientadores Parecer escrito dos Estudantes |
| | Perceções do entrevistado | Pontos fortes Pontos fracos |
| PROFISSÃO DOCENTE | Construção da Identidade Docente | Importância e contributo da prática Outros fatores |
| | Grau de Preparação | Conhecimento prático Outros fatores |

Nota. No ambiente decorre o processo de preparação para a fase que se segue, que é a da participação em contextos reais de ensino-aprendizagem.

* Curso no caso da denominação portuguesa e Programa no caso da tradução da denominação sueca.

** Unidade Curricular no caso da denominação portuguesa e Curso no caso da tradução da denominação sueca.

Quadro 11

Estrutura da categorização dos Estudantes

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
|---|--|--|
| PERCURSO ACADÉMICO | Área de Estudo | Major Minor(s) |
| | Curso / Programa * de Formação Inicial | Data de início |
| | Estágio | Data de início Duração |
| ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE A SEGUIR | Habilitações | Níveis Disciplinas Opções |
| | Conceção | Vantagens Limitações |
| CURRÍCULO DO CURSO / PROGRAMA * DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Organização e Planeamento | Carga disciplinar Componentes curriculares Componente investigacional Grau de envolvimento dos estudantes |
| | Seleção dos Conteúdos Curriculares | Grau de envolvimento dos estudantes Metodologias de ensino-aprendizagem |
| | Perceções do Entrevistado | Pontos fortes Pontos fracos |
| PRÁTICA DO CURSO / PROGRAMA * DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Ambiente | Contacto com a prática Simulação Ambiente real |
| | | Contexto |
| | Participação | Atividades Tipo Uso de metodologias de ensino-aprendizagem |
| | Reflexão | Foco Diários de aula Feedback |
| | Avaliação | Parecer dos Orientadores Parecer escrito do Estudante Classificação |
| PROFISSÃO DOCENTE | Construção da Identidade Docente | Pontos fortes Pontos fracos |
| | Grau de preparação | Contributo do Curso/Programa* de formação inicial Outros fatores |
| | | Conhecimento teórico e prático Outros fatores |

Nota. No ambiente decorre o processo de preparação para a fase que se segue, que é a da participação em contextos reais de ensino-aprendizagem.

* Curso no caso da denominação portuguesa e Programa no caso da tradução da denominação sueca.

Quadro 12

Estrutura da análise de conteúdo

| EE* | INVESTIGAÇÃO | | DOMÍNIOS DE ANÁLISE | ENTREVISTAS | | | | OBSERVAÇÕES | DOCUMENTOS | |
|---------------------|--------------|-----------|--|------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------|
| | QUESTÕES | OBJETIVOS | | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | | | | | |
| | | | | | COORDENADORES | SUPERVISORES | ESTUDANTES | | | |
| CONTEXUALIZAÇÃO | N/A | N/A | CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES | Percurso académico | | | Área de estudo | N/A | N/A | |
| | | | | | Curso / Programa ** | Curso / Programa ** | Curso / Programa de formação inicial | | | |
| | | | | | | Cargos | Estágio | | | |
| | N/A | N/A | CARACTERIZAÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE | Especialização Docente | Habilitações | | Habilitações | N/A | Legislação e documentos internos | |
| | | | | | Conceção | | Conceção | | | |
| | | | | | Estrutura | | | | | |
| ANÁLISE COMPARATIVA | Q1 | O1 | CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL | Currículo | Conceção | | | Aulas | N/A | |
| | | | | | Organização e planeamento | | Organização e planeamento | | | |
| | | | | | Seleção dos conteúdos curriculares | | Seleção dos conteúdos curriculares | | | |
| | | | | | Perceções do entrevistado | | Perceções do entrevistado | | | |
| | Q2 | O2 | | O3 | Prática | Estrutura | Estrutura e conteúdos | | N/A | Documentos internos |
| | | | | | | Ambiente | Ambiente | Ambiente | | |
| | | | | | | Participação | Participação | Participação | | |
| | | | | | | Reflexão | Reflexão | Reflexão | | |
| | | | | | | Avaliação | Avaliação | Avaliação | | |
| | | | | | | Perceções do entrevistado | Perceções do entrevistado | Perceções do entrevistado | | |
| | Q3 | O5 | | O6 | Profissão docente | Construção da identidade docente | Construção da identidade docente | Construção da identidade docente | N/A | N/A |
| | | | | | | Processo de Bolonha | | | | |
| | | | | | | Grau de preparação | Grau de preparação | Grau de preparação | | |

N/A – Não se aplica; *EE – Enquadramento do Estudo; **Curso no caso da UL e Programa no caso da UM.

3 – Caracterização das Universidades

De acordo com as ideias de Barroso (2009) abordadas anteriormente, para se poderem estabelecer comparações *a posteriori* têm que se caracterizar os contextos educativos em análise. Assim, utilizando a informação constante nos documentos legais em vigor em ambos os países, nos documentos internos próprios (nomeadamente em estatutos) e nos *sites* de cada uma das universidades, será feita a caracterização das mesmas.

3.1 – Universidade de Lisboa.

O melhor das universidades está na mudança, na criação, na capacidade de se renovarem e de assim renovarem a sociedade.

António Nóvoa (Reitoria da Universidade de Lisboa, 2012, p.5)

A UL é uma instituição de ensino superior pública, cuja origem remonta a 1288 (Despacho normativo n.º 5-A/2013). Atualmente, tem cerca de 2000 docentes e cerca de 23000 estudantes (Reitoria da Universidade de Lisboa, 2012) e é sua “prioridade o desenvolvimento da investigação científica, em particular da investigação interdisciplinar, e a sua articulação com os estudos pós-graduados” (Despacho normativo n.º 5-A/2013, p. 13056-(2)), exercendo a sua ação “num quadro de liberdade intelectual e de respeito pela ética, valorizando as pessoas, a inovação e o desenvolvimento da sociedade” (Despacho normativo n.º 5-A/2013, p. 13056-(3)), promovendo a participação democrática de todos os seus membros no exercício das suas funções académicas.

Com cerca de 1100 estudantes e um corpo docente de 75 profissionais, o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL) é uma Unidade Orgânica de ensino e investigação na área da educação e da formação, que objetiva o estudo da realidade

educativa portuguesa e europeia, promovendo uma diversificada oferta de ensino graduado e pós-graduado (Despacho 23161/2009). Desta forma, esta instituição inclui, na sua oferta formativa, os cursos que habilitam para a docência no ensino secundário.

3.2 – Universidade de Malmo.

A UM foi fundada em 1998 e é uma instituição pública moderna e internacional (Portland, 2013). Localizado no centro da cidade de Malmo, este colégio universitário tem desempenhado um importantíssimo papel na transformação da cidade num centro de aprendizagem.

Com 25000 estudantes e 88 docentes a tempo inteiro (Antaya, 2013a), a UM centra-se nos desafios da sociedade atual. Assim, a sua investigação é frequentemente multidisciplinar e realizada em colaboração com parceiros da universidade (Portland, 2013).

A UM é conhecida pela especificidade do seu modelo académico, que a diferencia consideravelmente das demais universidades mundiais (Antaya, 2013b). O modelo pedagógico de ensino-aprendizagem desta instituição caracteriza-se pelo ensino em ambiente aberto e interativo, procurando o estímulo da motivação, do pensamento crítico e da discussão em todas as atividades de aprendizagem (Antaya, 2013b).

A Faculdade de Educação e Sociedade¹⁴ (FES) da UM, com 20 docentes a tempo inteiro e cerca de 3800 estudantes, é uma das maiores e melhores instituições de formação de professores da Suécia, tendo programas que habilitam para a docência para todos os níveis de ensino (Portland, 2013b). Para além da formação inicial, a FES também tem programas de formação contínua, formação avançada e investigação.

¹⁴ Faculty of Education and Society - *Lärande och Samhälle*

4 – Caracterização da Especialização Docente

Importa ainda, no âmbito da contextualização deste estudo, caracterizar genericamente as especializações docentes de cada uma das universidades em estudo, utilizando a informação constante nos documentos legais em vigor em ambos os países, a informação de documentos internos próprios de cada uma das instituições e a informação constante nos respetivos *sites*. No que respeita à especialização docente da UM, a sua caracterização será complementada por alguns dados recolhidos nas entrevistas formais (classificados nas categorias “especialização docente”¹⁵ e “especialização docente a seguir”¹⁶) e informais que foram realizadas naquela universidade.

4.1.1 – *Universidade de Lisboa.*

“Os Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa visam habilitar profissionalmente candidatos à docência em diversos grupos disciplinares do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário” (IEUL, 2013). Estes cursos têm a duração de dois anos (quatro semestres). Nos Quadros 13 e 14 apresentam-se, respetivamente, a estrutura curricular e o plano de estudos do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia. Nestes Quadros está evidenciada a distribuição anual e semestral das diversas unidades curriculares (UC) deste Mestrado pelas quatro componentes de formação: a) formação na área de docência (FAD); b) formação educacional geral (FEG); c) formação em didática específica (FDE); e d) iniciação à prática profissional (IPP).

No que respeita ao presente estudo, considera-se que a FAD, a FEG e a FDE se englobam no que doravante designaremos por componente académica da formação.

¹⁵ No caso da categorização dos discursos dos Coordenadores

¹⁶ No caso da categorização dos discursos dos Estudantes

A IPP corresponderá ao que doravante denominaremos de componente prática da formação.

A partir da componente académica da formação os futuros professores construirão a sua base de conhecimento académico para a docência. No caso português, como já foi mencionado no enquadramento teórico, pressupõe-se que o conhecimento científico disciplinar das áreas a lecionar (correspondente à FAD) foi adquirido durante a Licenciatura (condição de acesso a este Mestrado), cujo *major* terá sido em Biologia ou em Geologia, e o *minor* em Geologia ou em Biologia, respetivamente, motivo que justifica a reduzida incidência desta componente de formação neste curso de Mestrado. Assim, a componente académica desta formação inicial foca-se mais nas restantes componentes do conhecimento, nomeadamente no domínio pedagógico e educacional da formação.

Devemos ainda assinalar que a componente prática da formação está “presente ao longo dos quatro semestres do curso (...) [e] constitui um espaço de contacto direto do futuro professor com a escola, oferecendo-lhe a oportunidade para analisar, refletir, questionar e intervir em situações escolares, numa perspetiva profissional” (Chagas & Faria, 2012a, p.1).

Quadro 13

Estrutura curricular do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia da UL

| COMPONENTES DE FORMAÇÃO | SIGLA | Nº CRÉDITOS | | | |
|--|-------|--------------|-----------|-------|-----|
| | | Obrigatórios | Opcionais | Total | % |
| Formação na Área de Docência - Biologia e Geologia | FAD | 0 | 12 | 12 | 10 |
| Formação Educacional Geral | FEG | 24 | 6 | 30 | 25 |
| Formação em Didática Específica – Biologia e Geologia | FDE | 24 | 6 | 30 | 25 |
| Iniciação à Prática Profissional - Biologia e Geologia | IPP | 48 | 0 | 48 | 40 |
| TOTAIS | | 96 | 24 | 120 | 100 |

Nota. A estrutura apresentada foi construída de acordo com as informações apresentadas no Despacho 15030/2011 e no *site* do IEUL (2013).

Quadro 14

Plano de Estudos do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia da UL

| ANO | SEMESTRE | UNIDADES CURRICULARES | ECTS |
|-----|----------|---|------|
| 1º | 1º | Iniciação à Prática Profissional I | 3 |
| | | Didática da Biologia e da Geologia I | 6 |
| | | Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem | 6 |
| | | Opção A | 6 |
| | | Opção B | 3 |
| | 2º | Iniciação à Prática Profissional II | 6 |
| | | Didática da Biologia e da Geologia II | 6 |
| | | Educação e Sociedade | 6 |
| | | Currículo e Avaliação | 6 |
| | | A Escola como Organização Educativa | 6 |
| 2º | 1º | Opção A | 6 |
| | | Iniciação à Prática Profissional III (Relatório) | 9 |
| | | Metodologia do Ensino da Biologia e da Geologia I | 6 |
| | | Metodologia do Ensino da Biologia e da Geologia II | 6 |
| | | Novas Tecnologias no Ensino da Biologia e da Geologia (Opção C) | 6 |
| | | Opção B | 3 |
| | 2º | Iniciação à Prática Profissional IV (Relatório) | 30 |

OPÇÃO A - FORMAÇÃO NA ÁREA DE DOCÊNCIA

| SEMESTRE | ÁREA DISCIPLINAR | UNIDADES CURRICULARES |
|----------|------------------|----------------------------|
| 1º | Geologia | Petrologia Ígnea |
| | | Petrologia Sedimentar |
| | | Paleontologia |
| | | Riscos Geológicos |
| | | Estratigrafia e Geoistória |
| 2º | Biologia | Impacto Ambiental |
| | Geologia | Geomorfologia |
| | | Geologia |

OPÇÃO B - FORMAÇÃO EDUCACIONAL GERAL

| SEMESTRE | UNIDADES CURRICULARES |
|----------|------------------------------------|
| 1º | Iniciação à Investigação Educativa |
| | História da Educação em Portugal |
| | Educação para a Saúde |
| | Indisciplina e Violência na Escola |
| | Necessidades Educativas Especiais |
| | Educação e Formação de Adultos |
| | |

Nota. A estrutura apresentada foi construída de acordo com as informações apresentadas no Despacho 15030/2011 e no *site* do IEUL (2013). As duas UC opcionais, correspondentes à Opção A, poderão ser realizadas no primeiro ou no segundo semestre (Despacho 15030/2011), pelo que a estrutura apresentada é apenas exemplificativa.

4.1.2 – Universidade de Malmo.

Os programas de formação inicial da UM, que habilitam para a docência – *Ämneslärare* – na área das ciências, têm uma duração variável: a) para a docência no ESI¹⁷, a formação tem uma duração de quatro anos e meio (nove semestres); b) para a docência no ESS¹⁸, a formação tem uma duração de cinco anos (dez semestres).

A estrutura curricular e o plano geral de estudos destes programas de formação inicial encontram-se representados nos Quadros 15 e 16, de acordo com a distribuição anual, semestral e semanal dos seus cursos. O número total de créditos de cada especialização encontra-se evidenciado no Quadro 17.

De notar que a principal diferença entre ambos os programas é a duração porque, tal como pode ser observado nos Quadros 15 e 16, a estrutura é muito semelhante. Nestes programas de formação inicial, as áreas disciplinares (FCAE e FDAE) e da pedagogia (FCE) constituem a componente académica da formação, e o estágio (PP) corresponde à componente prática da formação.

De acordo com o Estudante B, atualmente a escolha das disciplinas da área da docência não é totalmente livre. Estas limitações foram impostas, segundo o Diretor de Estudos, quer pelo Governo, porque não podem ser combinadas quaisquer disciplinas, quer pela UM, que não pode dar formação nalgumas áreas. Desta forma, desde que foram implementados os novos programas de formação inicial, existe uma lista de opções para escolha dos *major* e dos *minor* para cada uma das especializações docentes (Quadros 18 e 19).

Na UM existe um documento interno, sob o formato de um pequeno livro (com cerca de 25 páginas), designado por *På Väg Mot Lärarket: Verksamhetsförlagd*

¹⁷ *Ämneslärare med Inriktning mot Arbete I Grundskolans Årskurs 7-9*

¹⁸ *Ämneslärare med Inriktning mot Gymnasieskolan*

*Utbildning*¹⁹, que rege a componente prática da formação. Embora prevista, ainda não existe tradução completa deste documento para inglês. No entanto, a parte que já está traduzida foi facultada à investigadora, assim como o documento original escrito em sueco. Este documento estabelece os objetivos gerais da componente prática da formação e as competências a desenvolver em cada um dos cinco cursos de estágio que se encontram distribuídos, como se pode observar nos Quadros 15 e 16, ao longo de toda a formação.

Independentemente do nível de escolaridade a lecionar ou da área de docência, todos os programas de formação inicial da UM são compostos por cinco períodos de quatro semanas de estágio. Os objetivos gerais de aprendizagem e as competências a desenvolver durante o estágio são transversais a todos os níveis de ensino.

De acordo com o Diretor de Estudos, esta especialização não atribui grau de Mestre aos estudantes porque legalmente esta não é uma condição necessária para a docência. No entanto, os estudantes que, após a conclusão deste programa de formação inicial, pretendam obter o grau de Mestre deverão escrever uma tese: “if you want to have a Master’s degree you have to write another thesis. So, it is about one year more that you have to study” (Diretor de Estudos).

Para poderem lecionar, os professores têm de ser detentores da graduação que habilita para a docência. Segundo o Diretor de Estudos, depois de terminarem os estudos na UM, os jovens professores podem começar a lecionar, uma vez que já são detentores daquela graduação. No entanto, só depois de terem completado um ano letivo completo de docência lhes é atribuída a certificação, documento que passou a ser obrigatório a partir de 2011.

¹⁹ Cujas tradução mais ou menos literal significa “A caminho da Profissão Docente: Formação Prática de Estágio”

Quadro 15

Estrutura do programa de formação inicial da UM que habilita para a docência no ensino secundário inferior na área das Ciências

| Semana do ano (P/O) | | 4/36 | 5/37 | 6/38 | 7/39 | 8/40 | 9/41 | 10/42 | 11/43 | 12/44 | 13/45 | 14/46 | 15/47 | 16/48 | 17/49 | 18/50 | 19/51 | 20/52 | 21/1 | 22/2 | 23/3 | |
|---------------------------|----------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------|-------|--------------|-----------------------------|------------------------|-------|-------------------------------------|---|---|-------------|-------------|-------|-------|-----------------------------------|-------|------|------|------|--|
| Semana do programa | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | |
| Ano | Semestre | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1º | 1º (Outono) | 15 ETCS | | | | | (ECTS AP - 3; ECTS AD - 12) | | | | | 15 ECTS (ECTS AP - 3; ECTS AD - 12) | | | | | | | | | | |
| | 2º (Primavera) | 9 ECTS (AP1) | E1 - 6 ECTS | | (AP1) | E1 | | (AP1) | | | 15 ECTS (ECTS AP - 3; ECTS AD - 12) | | | | | | | | | | | |
| 2º | 1º (Outono) | 15 ECTS (ECTS AP - 3; ECTS AD - 12) | | | | | | | | | | 15 ECTS | | | | | | | | | | |
| | 2º (Primavera) | 9 ECTS (AP2) | | | | | | E2 - 6 ECTS | | | | 15 ECTS (ECTS AP - 3; ECTS AD - 12) | | | | | | | | | | |
| 3º | 1º (Outono) | 15 ECTS (AD) | | | | | | | | | | 9 ECTS | E3 - 6 ECTS | | | | (AD) | | | | | |
| | 2º (Primavera) | 9 ECTS (Curso Internacional*) | | | | | | 6 ECTS (AD) | | | | 15 ECTS (AD) | | | | | | | | | | |
| 4º | 1º (Outono) | 6 ECTS (AD) | | | | 9 ECTS (AP3) | | | | | | 15 ECTS - Trabalho individual orientado 1 (tipo mini dissertação) | | | | | | | | | | |
| | 2º (Primavera) | 15 ECTS (ECTS AP - 3; ECTS AD - 12) | | | | | | | | | | E4 - 6 ECTS | | | | | 9 ECTS (ECTS AP - 3; ECTS AD - 6) | | | | | |
| 5º | 1º (Outono) | 9 ECTS (AP4) | E5 - 6 ECTS | | | | (AP4) | | | | 15 ECTS - Trabalho individual orientado 2 (tipo mini dissertação) | | | | | | | | | | | |
| Legenda: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P - Semestre da Primavera | | | Área disciplinar 1 (<i>major</i>) | | | | | | | Área disciplinar 3 (<i>minor</i>) | | | | | | | Estágio na escola (extra) | | | | | |
| O - Semestre do Outono | | | Área disciplinar 2 (<i>minor</i>) | | | | | | | Curso da área da pedagogia | | | | | | | Estágio na escola | | | | | |
| * Escolher 1 de 3 opções | | AD - Área disciplinar | | | | | | AP - Área da pedagogia | | | | | | E - Estágio | | | | | | | | |

Nota. Este quadro foi construído com base na informação recolhida pela investigadora numa entrevista informal e num documento, fornecido à mesma durante essa entrevista, que continha um quadro similar, escrito em sueco, onde foram tomadas notas à margem à medida que foi sendo explicada a estrutura deste programa de formação inicial. As áreas assinaladas a amarelo, verde e vermelho correspondem à componente académica da formação e as áreas assinalada a azul identificam a componente prática da formação.

Quadro 16

Estrutura do programa de formação inicial da UM que habilita para a docência no ensino secundário superior na área das Ciências

| Semana do ano (P/O) | 4/36 | 5/37 | 6/38 | 7/39 | 8/40 | 9/41 | 10/42 | 11/43 | 12/44 | 13/45 | 14/46 | 15/47 | 16/48 | 17/49 | 18/50 | 19/51 | 20/52 | 21/1 | 22/2 | 23/3 | |
|---------------------------|----------------|-------------------------------------|------------------------|------|-------|--------------|-----------------------------|-------------|-------------------------------------|---|-------------------------------------|---|-------------|-------|---------------------------|-----------------------------------|-------|------|------|------|--|
| Semana do programa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | |
| Ano | Semestre | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1º | 1º (Outono) | 15 ETCS | | | | | (ECTS AP - 3; ECTS AD - 12) | | | | 15 ECTS (ECTS AP - 3; ECTS AD - 12) | | | | | | | | | | |
| | 2º (Primavera) | 9 ECTS (AP1) | E1 - 6 ECTS | | (AP1) | E1 | | (AP1) | | | 15 ECTS (ECTS AP - 3; ECTS AD - 12) | | | | | | | | | | |
| 2º | 1º (Outono) | 15 ECTS (ECTS AP - 3; ECTS AD - 12) | | | | | | | | | | 15 ECTS | | | | | | | | | |
| | 2º (Primavera) | 9 ECTS (AP2) | | | | | | E2 - 6 ECTS | | | | 15 ECTS (ECTS AP - 3; ECTS AD - 12) | | | | | | | | | |
| 3º | 1º (Outono) | 9 ECTS (Curso Internacional*) | | | | | | 15 ECTS | | | | | E3 - 6 ECTS | | | (AD) | | | | | |
| | 2º (Primavera) | 15 ECTS (AD) | | | | | | | | | | 15 ECTS (AD) | | | | | | | | | |
| 4º | 1º (Outono) | 6 ECTS (AD) | | | | 9 ECTS (AP3) | | | | | | 15 ECTS - Trabalho individual orientado 1 (tipo mini dissertação) | | | | | | | | | |
| | 2º (Primavera) | 15 ECTS (AD) | | | | | | | | | | 15 ECTS (AD) | | | | | | | | | |
| 5º | 1º (Outono) | 15 ECTS (ECTS AP - 3; ECTS AD - 12) | | | | | | | | | | E4 - 6 ECTS | | | | 9 ECTS (ECTS AD - 6; ECTS AP - 3) | | | | | |
| | 2º (Primavera) | 9 ECTS (AP4) | E5 - 6 ECTS | | | | (AP4) | | | 15 ECTS - Trabalho individual orientado 2 (tipo mini dissertação) | | | | | | | | | | | |
| Legenda: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P - Semestre da Primavera | | | E - Estágio | | | | | | Área disciplinar 1 (<i>major</i>) | | | | | | Estágio na escola (extra) | | | | | | |
| O - Semestre do Outono | | | AD - Área disciplinar | | | | | | Área disciplinar 2 (<i>minor</i>) | | | | | | Estágio na escola | | | | | | |
| * Escolher 1 de 3 opções | | | AP - Área da pedagogia | | | | | | Curso da área da pedagogia | | | | | | | | | | | | |

Nota. Este quadro foi construído com base na informação recolhida pela investigadora numa entrevista informal e num documento, fornecido à mesma durante essa entrevista, que continha um quadro similar, escrito em sueco, onde foram tomadas notas à margem à medida que foi sendo explicada a estrutura deste programa de formação inicial. As áreas assinaladas a amarelo, verde e vermelho correspondem à componente académica da formação e as áreas assinalada a azul, identificam a componente prática da formação.

Quadro 17

Número de créditos das especializações da UM que habilitam para a docência

| COMPONENTES DA FORMAÇÃO | | | NÚMERO DE ECTS | |
|---|-------|-----------------|----------------|-----|
| ÁREAS DE FORMAÇÃO | | ÁREAS DE ESTUDO | | |
| NOME | SIGLA | | ESI | ESS |
| Formação Científica da Área de Especialização | FCAE | Major | 90 | 120 |
| Formação Didática da Área de Especialização | FDAE | Minor | 45 (minor 1) | 90 |
| | | | 45 (minor 2) | |
| Formação em Ciências da Educação | FCE | N/A | 60 | 60 |
| Prática Profissional | PP | N/A | 30 | 30 |
| TOTAIS | | | 270 | 300 |

Nota. Informação relativa ao número de ECTS foi obtida a partir da análise de um documento, com formato de apresentação de diapositivos, que apresenta um enquadramento geral da UM e da FES. Este documento foi facultado à investigadora pelo Diretor de Estudos da UM.

Quadro 18

Opções para a escolha das especializações a seguir para a docência no ESI

| OPÇÕES ESI | | | | | |
|------------|-------------|----------|----------|-------------|----------|
| MAJOR | MINOR 1 | MINOR 2 | MAJOR | MINOR 1 | MINOR 2 |
| Matemática | Química | Biologia | Inglês | Tecnologias | Biologia |
| Matemática | Química | Física | Inglês | Tecnologias | Física |
| Matemática | Tecnologias | Biologia | Desporto | Tecnologias | Física |
| Matemática | Tecnologias | Física | Desporto | Tecnologias | Biologia |
| Imagem | Tecnologias | Física | Desporto | Química | Física |
| Imagem | Tecnologias | Biologia | Desporto | Química | Biologia |
| Imagem | Química | Física | Sueco | Química | Biologia |
| Imagem | Química | Biologia | Sueco | Química | Física |
| Inglês | Química | Biologia | Sueco | Tecnologias | Biologia |
| Inglês | Química | Física | Sueco | Tecnologias | Física |

Nota. As opções apresentadas não são exaustivas e foram obtidas a partir da consulta da informação disponível no *site* da UM (Malmö Höggkola, 2011a). Assim, apenas se apresentam as opções que estão diretamente relacionadas com as Ciências Físicas e Naturais. De notar que a Biologia aparece sempre como *minor*. As opções assinaladas com cor correspondem às áreas de formação que são lecionadas pela FES.

Quadro 19

Opções para a escolha das especializações a seguir para a docência no ESS

| OPÇÕES ESS | |
|------------|-------------------|
| MAJOR | MINOR |
| Imagem | Ciências Naturais |
| Inglês | Ciências Naturais |
| Desporto | Ciências Naturais |
| Matemática | Física |
| Matemática | Ciências Naturais |
| Sueco | Ciências Naturais |

Nota. As opções apresentadas não são exaustivas e foram obtidas a partir da consulta da informação disponível no *site* da UM (Malmö Höggkola, 2011a). Assim, apenas se apresentam as opções que estão diretamente relacionadas com as Ciências Físicas e Naturais. De notar que as Ciências Naturais nunca aparecem como *major*. As opções assinaladas com cor correspondem às áreas de formação que são lecionadas pela FES.

De acordo com o Diretor de Estudos e com o Estudante B, após a conclusão da formação, os jovens professores do ESI ficam habilitados a lecionar na área de docência do seu *major* no ESS e os jovens professores do ESS ficam habilitados a lecionar no ESI as duas áreas de docência da sua graduação (*major* e *minor*).

5 – Caracterização dos Participantes

Com base nos dados recolhidos nas entrevistas caracterizar-se-ão agora os participantes do estudo realizado em ambas as universidades. Esta caracterização assume-se como justificativa da escolha dos mesmos no âmbito deste estudo empírico.

5.1 – Coordenadores.

Neste ponto serão caracterizados os participantes que desempenham funções de coordenação nas duas universidades em estudo, no âmbito da formação inicial na área das Ciências.

5.1.1 – Coordenadora do Mestrado da UL.

A Coordenadora do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia da UL, doravante designada por Marta, iniciou as suas funções de coordenação quando o curso começou, isto é, em 2010/2011, tal como é indicado pela própria: “(...) desde 2010/2011 que estou na coordenação e a acompanhar todo o desenvolvimento dos alunos e das críticas (...), das propostas de reformulação, etc.” Para além da coordenação deste curso de formação inicial, Marta também leciona algumas unidades curriculares do mesmo, nomeadamente:

(...) os IPP, o IPP3 e 4, que é o que pode chamar-se o ano de estágio, (...) também sou (...) responsável pelas Didáticas – Didática I; Didática II – e pelas Metodologias do Ensino – Metodologia I e II (...) no primeiro ano. No segundo ano, comecei a ficar só com a I, a II foi entregue a um colega meu, mas temos trabalhado em conjunto.

5.1.2 – Diretor de Estudos da UM.

O Diretor de Estudos do programa de formação inicial da Universidade de Malmö que habilita para a docência na área das Ciências, doravante denominado por Daniel, iniciou as suas funções neste cargo em Janeiro de 2008. Antes de ser Diretor de Estudos, Daniel foi Diretor de Departamento. Tal como o próprio refere, atualmente não se encontra a lecionar: “I used to be a teacher trainer and a teacher (...) but since 2008 I have quitted. I am not a teacher educator no longer. I am an administrator.”

5.2 – Supervisores.

Foi escolhida a designação genérica de Supervisores para identificar os participantes que desempenham funções de orientação e/ou supervisão relacionadas com os estágios, em ambas as universidades. Seguidamente apresenta-se a sua caracterização.

5.2.1 – Orientadora Cooperante da UL.

A Orientadora Cooperante, doravante denominada por Alexandra, relaciona-se com os estudantes do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia da UL, no âmbito das Unidades Curriculares de Iniciação à Prática Profissional (IPP), nomeadamente, IPP1, IPP2, IPP3 e IPP4.

Alexandra iniciou as suas funções como Cooperante em 2010, recebendo estudantes de IPP3 e IPP4: “Em IPP3 e IPP4 tive alunos no ano passado e tenho alunos este ano. No fundo, no fundo, tenho três anos efetivos de acompanhamento.” No entanto, antes de ser Cooperante, Alexandra foi Orientadora do ramo educacional do antigo curso de formação de professores da UL.

Na escola onde leciona e recebe os estudantes estagiários (futuros professores), Alexandra é Diretora de Instalações e Avaliadora:

Há duzentos anos, quer dizer, já me esqueci há quantos, sou Diretora de Instalações na escola. Depois desempenho outras funções pontualmente e quando sou solicitada: que é a de avaliadora, avaliador relator; (...) e sou classificadora, mas isso faz parte das minhas funções normalmente.

5.2.2 – Coordenadora dos Estágios da UM.

A Coordenadora dos estágios do programa de formação inicial da UM que habilita para a docência na área das Ciências, doravante designada por Maria, é responsável, desde o ano passado, pela coordenação de todos os cursos práticos de estágio da

FES. Para além de ter esta função de coordenação, de cariz administrativo, Maria é Supervisora de alguns estágios dos programas que habilitam para a docência no Ensino Secundário, na área da Educação Física:

This tutoring position [Supervising position] I have had... I have had for... hum... well... I think that it is almost 12 or 13 years or something like that. Yeah. But... But... hum... the coordinator [position] I just have had for one year, you know, for the whole faculty. So... that is, I am new at that job.

5.3 – Estudantes.

Dedicar-nos-emos agora à caracterização dos Estudantes: um estudante da UL e dois da UM. Como se poderá verificar, as áreas de estudo dos estudantes, embora todas pertencentes às Ciências, não são exatamente as mesmas porque não foi possível entrevistar apenas estudantes de Biologia e Geologia (que era o objetivo inicial), devido ao facto de: a) por um lado, não existir Geologia na Suécia – após análise do currículo nacional (Skolverket, 2011), verificou-se que a matéria relativa a esta área do conhecimento está distribuída por outras disciplinas, nomeadamente, Biologia, Física e Geografia; b) por outro lado, a UM não ter, neste momento, nenhum programa de formação inicial cujo *major* seja Biologia. Desta forma, entrevistaram-se estudantes suecos cujos *minor* fossem da área das Ciências Físicas e Naturais, neste caso, Biologia ou Física.

5.3.1 – Estudante do Mestrado da UL.

A estudante do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia que foi entrevistada, doravante denominada por Paula, licenciou-se em Biologia, tendo realizado, *a posteriori*, “o *minor* em Geologia para conseguir integrar o Mestrado”, isto é, “dez disciplinas da Licenciatura de Geologia”. Desta forma, Paula iniciou o Mestrado no ano letivo de 2011/2012. O seu primeiro contacto com a componente prática da

formação (estágio) “foi no primeiro semestre do segundo ano”, “que foi em outubro de 2012”.

Durante o período de estágio, no âmbito de IPP4, isto é no segundo semestre do segundo ano, Paula teve oportunidade de lecionar algumas aulas durante cerca de dois meses:

(...) de vinte e poucos de fevereiro até dezoito de abril. Ainda houve uma aula que eu dei no âmbito do dia aberto com os alunos, ou seja, mas decorreu mais ou menos durante dois meses, mas com duas semanas de férias da Páscoa e com algumas aulas que eu só dava uma por semana porque eram as aulas que eu queria – as aulas práticas, digamos assim.

5.3.2 – Estudante A da UM.

O Estudante A, doravante designado por Edgar, começou a frequentar o programa de formação inicial da UM que habilita para a docência no ESI na área das Ciências no outono de 2011 e encontra-se, atualmente, no segundo ano desta formação.

Quando terminar o curso, o Edgar poderá lecionar Matemática, Biologia e Química, que correspondem, respetivamente, ao *major* e *minors* que está a frequentar:

[the major] we call it Mathematics (...). And then we have two minors (...). I (...) have chosen Biology as my second subject [*minor 1*] and then we are going to choose now, and then I am hopefully getting Chemistry [*minor 2*].

O seu primeiro contacto com a componente prática da formação (estágio) ocorreu logo no primeiro semestre do primeiro ano na “semana experimentação”: “We have one, like testing week. We tried out to see if this really fit’s us. If not we could always jump out because it was not that long into the... [programme] ”.

5.3.3 – Estudante B da UM.

O Estudante B, doravante denominado por Gabriel, iniciou o programa de formação inicial da UM que habilita para a docência no ESS na área das Ciências em

agosto de 2011, pelo que se encontra atualmente a frequentar o segundo semestre do segundo ano.

Gabriel pretende ser professor de Matemática e Física, áreas que correspondem, respetivamente, ao seu *major* e ao seu *minor*. Tal como Edgar, o primeiro contacto de Gabriel com a componente prática da formação (estágio) também foi na “semana de experimentação” no primeiro semestre do primeiro ano:

The first term we did one week; and in this week the main goal was to get to know the school, and the teachers, and the students. And then, after that, I have done two periods of each one month of placement.

CAPÍTULO III – ESTUDO COMPARADO SOBRE CURRÍCULOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

1 – Caracterização da Formação Inicial de Professores

A partir da análise dos dados recolhidos, quer por meio de entrevistas, quer por meio de observações, tentar-se-á responder às duas primeiras questões de investigação (Cf. p.31).

1.1 – Currículo da formação inicial de professores.

Com base nos dados classificados na categoria “Currículo do curso/programa²⁰ de formação inicial de professores” e nas inferências do investigador acerca das Notas de Campo, caracterizar-se-á o currículo das duas formações em estudo, considerando, para o efeito, o primeiro, o terceiro e o quarto objetivo (Cf. p.32).

1.1.1 – Conceção.

«(...) a filosofia de base é, fundamentalmente, dar uma preparação forte no aprender a ensinar, relacionada com a área específica, e em ligação à prática profissional.» (Marta, UL)

Resultante da implementação do processo de Bolonha, a nova formação inicial que habilita para a docência na área das Ciências (Biologia e Geologia) em Portugal, foi elaborada, segundo Marta, por uma comissão composta por docentes e elementos da Reitoria da UL:

(...) isto foi feito em conjunto com a Reitoria (...) e, portanto, foi uma comissão que reuniu pessoas da área da Educação, da Faculdade de Letras, da

²⁰ Curso no caso da UL e programa no caso da UM.

Faculdade de Ciências, de Belas Artes, (...) e que fomos nós que fizemos todo o enquadramento geral. Depois as disciplinas mais específicas também foram feitas com grupos de pessoas, em que eu estive sempre, estive sempre dentro dessa organização.

Marta afirma que esta conceção foi regida pelas diretrizes legais nacionais em vigor e pelo regulamento interno da UL criado para o efeito, tendo sido baseada no conhecimento prévio que os elementos da comissão tinham das antigas Licenciaturas que habilitavam para a docência:

nós tínhamos um conhecimento que vinha das Licenciaturas em Ensino, portanto, achámos que era um currículo bem pensado do ponto de vista da bagagem científico-didática que dava aos alunos e também a bagagem prática da Iniciação à Prática Profissional. Quisemos manter estes princípios, embora não fosse possível totalmente porque o carácter era um bocadinho diferente, nomeadamente na relação com a prática profissional.

No que respeita à definição do currículo das UC, os responsáveis são os docentes: “é o próprio docente, ou grupo de docentes, que são responsáveis pela elaboração desse currículo” (Marta).

«(...) we have some traditions (...) that we wanted to keep as much as it was possible to keep when we entered the new education.» (Daniel, UM)

Na Suécia, de acordo com o Daniel, existem currículos nacionais que regulam cada uma das especializações de formação inicial de professores, mas existe também alguma liberdade de decisão por parte das instituições de formação.

A conceção deste novo programa de formação de professores, em 2011, como resultado da introdução do processo de Bolonha, resultou, segundo Daniel, do trabalho de uma comissão, que tentou incorporar neste novo currículo algumas das características do currículo anterior, criando disciplinas especiais – disciplinas académicas de docência (“academic teacher subjects”) – onde o estudo da

componente didática estivesse fortemente ligado ao estudo do conhecimento científico disciplinar:

So, when you study, for example, Mathematics in the teacher education [to become a teacher] it is not the same thing as if you are studying Mathematics at the University [to become a mathematician or a researcher in that field of study]. So we wanted to give the mathematical to choose the content in relation to what you are going to use as a teacher, but we wanted also to put in didactic questions about didactics, mathematic didactics. And, once more, we wanted to integrate some of the common goals for teacher education.

No que respeita à conceção curricular da componente prática da formação, devido ao consenso existente na UM, foi privilegiada a distribuição dos vários cursos práticos ao longo de todo o percurso académico:

(...) when it comes to (...) the school placements (...) we wanted to have it throughout the education. (...) Something in the beginning, so that you really can decide if this is the right profession for you as a student; and that we also can check out very early at the education. But of course we wanted something also in the middle so we can have this exchange between the studies in the University and the studies within the school placement. So that there will be an interaction between those two. Well that is in forms of studies. But we also wanted to have a school placement in the end, of course, when you have studied all your subjects. So this was important for us; to have it [the school placements] throughout the education.

De acordo com Daniel, existem diretrizes institucionais que devem ser seguidas pelo grupo de docentes responsável pela elaboração do currículo dos cursos. Estes currículos são depois sujeitos a aprovação por uma comissão formada para o efeito, sendo a decisão final do Diretor da Faculdade.

◀ *UL versus UM* ▶

No Quadro Resumo 1 estão assinaladas as diferenças e as semelhanças entre as formas de conceção do currículo na UL e na UM. Em ambos os casos, a conceção do

novo currículo de formação inicial, resultante da implementação do processo de Bolonha, atentou ao conhecimento prévio resultante de experiências de formação anteriores. Também, em ambos os casos, existiram diretrizes nacionais e institucionais que regeram esta conceção, tendo havido uma comissão responsável pela sua criação. Há, no entanto, diferenças no que se refere à definição do currículo das/dos UC/cursos. Na UL os docentes das UC são os responsáveis pelo currículo das mesmas, não sendo necessário nenhum tipo de validação pela Direção da instituição. Já na UM é o Diretor da Faculdade que aprova ou não as propostas submetidas pela comissão de docentes.

QUADRO RESUMO 1

Comparação das formas de conceção do currículo na UL e na UM

| INSTITUIÇÃO | CRITÉRIOS DE DEFINIÇÃO | DIRETRIZES | | RESPONSÁVEL | |
|-------------|---|---------------------|-----------------------|-------------------|----------------------|
| | | NACIONAIS | INSTITUCIONAIS | CURSO / PROGRAMA* | UC / CURSO** |
| UL | Conhecimento adquirido a partir da implementação das Licenciaturas em Ensino | Legislação em vigor | Regulamentos internos | Comissão | Docente(s) |
| UM | Conhecimento adquirido a partir da implementação do programa de formação anterior | | | | Diretor da Faculdade |

* Curso no caso da UL e programa no caso da UM.

** UC no caso da UL e programa no caso da UM.

1.1.2 – Organização e planeamento.

«(...) há envolvimento do aluno mas (...) há uma sobrecarga de trabalho muito grande (...).» (Marta, UL)

No que se refere à carga disciplinar, de acordo com a Marta, o Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia da UL tem “uma estrutura pesada”, principalmente

durante o primeiro ano. “É uma estrutura que sobrecarrega bastante os alunos. São dois anos e, portanto, eles têm que cumprir toda (...) [uma] diversidade de unidades curriculares” (Marta), incluindo UC de formação complementar de carácter científico: “tivemos ainda que frequentar duas disciplinas de carácter científico de complementação, ou seja, de Geologia no meu caso, quem fosse de Biologia de Geologia” (Paula).

Relativamente às componentes curriculares, a Marta focou a FDE e a FAD, enfatizando, respetivamente, a importância: 1) das UC de Didática e das UC de Metodologias de Ensino, que são lecionadas em articulação com docentes das áreas científicas; e 2) das UC de natureza científica ligadas à área de docência, que têm um carácter estritamente científico. Já a Paula, focou-se mais na FEG e na IPP, afirmando que a FEG, apesar de interessante e útil, não lhe permitiu perspetivar e compreender a essência do trabalho docente, pelo que foi através da IPP e da FDE que compreendeu como deveria agir enquanto (futura) professora.

De acordo com Marta e Paula, existe uma componente investigacional marcada na IPP, principalmente durante o segundo ano do curso. No entanto, Marta afirma que nem sempre é fácil inculcar este carácter investigativo à formação: “Nem todos os alunos conseguem agarrar as questões mas, e nem todas as instituições percebem muito bem o que é que queremos com essa componente investigativa, e nem todos concordam”.

O grau de envolvimento dos docentes na organização e planeamento do currículo é, segundo Marta, muito grande, havendo reuniões de discussão e reformulação dos programas das UC. No entanto, o grau de envolvimento dos estudantes limita-se às sugestões que estes dão relativamente aos critérios de avaliação: “nós temos por princípio envolvê-los na discussão dos critérios de avaliação, não na definição das temáticas do currículo” (Marta). Paula confirma que não existe qualquer envolvimento dos estudantes na definição do currículo, no entanto, admite que os estudantes podem

expressar as suas críticas formalmente, por escrito, sendo normalmente feitas modificações, caso se justifique, no ano seguinte.

«This is local; this is how Malmö does it.» (Daniel, UM)

A estrutura curricular do programa de formação inicial da UM é, de acordo com Daniel, única na Suécia. Neste programa, segundo Edgar, a FCAE e a FDAE estão normalmente interligadas: “We started with (...) two courses of Mathematics but with didactics mixed together. (...) So always the focus on how we are going to teach someone and how do we do that”. Este estudante refere ainda que, neste programa de formação, também existem cursos mais gerais de FCE (cursos de pedagogia) e cursos específicos de PP. De acordo com Daniel e Edgar, os cursos da PP não fazem parte dos restantes mas, por vezes, decorrem no meio de outros para facilitar a integração da teoria com a prática.

Este programa de formação inicial da UM tem, segundo Daniel, uma componente investigacional marcada nos dois cursos de trabalho individual, que se assemelham a duas pequenas dissertações. Nestes cursos, os estudantes têm que estabelecer relações pedagógico-didáticas: “They have to relate it to theories, of course, but... hum... and it is within the subject that they are doing it, or within the in the didactics of the subject” (Daniel). No entanto, de acordo com Edgar e Gabriel, mesmo durante os restantes cursos há algum contacto com a investigação, pois existem bibliografias recomendadas que são disponibilizadas aos estudantes e que servem de base às discussões que são fomentadas nas aulas da componente académica da formação, e que são utilizadas pelos estudantes para a preparação das aulas que vão lecionar no âmbito da PP.

De acordo com Daniel, em todas as comissões onde foram tomadas decisões relativas ao currículo, existiram representantes dos estudantes porque “the students’ ideas are very (...) important in the creation of a new teacher education”. Atualmente,

segundo Edgar e Gabriel, os estudantes respondem a questionários de avaliação dos cursos que frequentam na instituição, que são anónimos e periódicos (no meio e no fim do curso), onde expressam as suas opiniões: “what we would change and what we thought was good and less good” (Gabriel) “and then they [os docentes e/ou a universidade] try to change it” (Edgar).

De acordo com Daniel e Gabriel, existe um programa alternativo de formação inicial de professores, com a duração de três semestres, em que a formação educacional (FDAE, FCE e PP) é apenas realizada após o término da FCAE. No entanto, na UM este não é o percurso usual para quem pretende ser professor. Segundo Daniel, apenas 10% dos professores formados pela UM são oriundos deste programa alternativo.

◀ *UL versus UM* ▶

Estabelecendo agora uma pequena comparação entre as formas de organização e planeamento do currículo na UL e na UM (Quadro Resumo 2), podemos inferir que na UL as diferentes componentes de formação se traduzem em UC, que se focam nas características próprias dessas mesmas componentes. Na UM verifica-se que há interdisciplinaridade nas componentes de formação. O resultado são cursos cujo foco é ensinar a ensinar especificamente uma determinada área de especialização.

Ambas as universidades organizaram o seu currículo privilegiando uma componente investigacional marcada. No caso da UL, esta traduz-se na elaboração de um Relatório resultante da investigação conduzida pelos estudantes durante as suas intervenções em IPP3 e IPP4. No caso da UM, concretiza-se através da elaboração de duas pequenas dissertações focadas na didática da área disciplinar do *major* (ver Quadros 14 e 15).

No que se refere ao grau de envolvimento dos estudantes na organização e planeamento do currículo, verifica-se que os estudantes da UL são envolvidos na

discussão dos critérios de avaliação das UC e os estudantes da UM avaliam a qualidade dos cursos, respondendo periodicamente a questionários próprios para o efeito.

QUADRO RESUMO 2

Comparação das formas de organização e planeamento do currículo na UL e na UM

| INSTITUIÇÃO | CARGA DISCIPLINAR | COMPONENTE | | GRAU DE ENVOLVIMENTO | |
|-------------|---|---|---|----------------------|--|
| | | CURRICULAR | INVESTIGACIONAL | DOCENTES | ESTUDANTES |
| UL | Elevada ("excesso" de formação complementar) | FDE FAD FEG IPP | IPP (com relatório de estágio ²¹ no último ano) | Envolvimento total | Envolvimento na discussão dos critérios de avaliação das UC. |
| UM | * | Interligação entre FCAE e FDAE; FCE Cursos de PP decorrem no meio de outros cursos para fomentar a ligação da teoria com a prática. | Curso de trabalho individual orientado. | * | Existência de representantes nas comissões; Preenchimento de questionários de avaliação dos cursos. |

* Não há dados para estabelecer inferências porque os entrevistados foram omissos nos seus discursos.

1.1.3 – Seleção dos conteúdos curriculares.

«Há um acompanhamento muito grande do que se está a passar a nível da educação.» (Marta, UL)

Na UL, segundo Marta, os critérios de seleção dos conteúdos curriculares têm em consideração as recomendações internacionais e as características nacionais:

Nós temos em conta várias coisas, (...) não só as recomendações internacionais, (...) sobre o que é que se considera hoje importante para a educação em ciências e, nomeadamente, na Biologia e Geologia. E (...) temos

²¹ Este relatório de estágio é equivalente à Dissertação de Mestrado, conduzindo à obtenção do grau académico de Mestre que confere a habilitação para a docência.

que estar em sintonia com os programas curriculares do Ensino Básico e Secundário, aquilo que os nossos alunos vão lecionar como professores (...) não perdendo de vista que alunos é que vão ser os alunos dos nossos estudantes do Mestrado em Ensino.

Marta afirma que nesta formação inicial são utilizadas e preconizadas metodologias de ensino-aprendizagem essencialmente ativas, sendo os estudantes envolvidos nas aulas das UC através da realização de atividades de pesquisa e da participação e discussão de determinados assuntos. No entanto, Paula afirma que os docentes utilizam predominantemente metodologias expositivas. Apesar disso, a estudante admite que durante as aulas foi muitas vezes envolvida em atividades de grupo e que houve um grande incentivo para a realização de atividades de pesquisa.

As Notas de Campo (Apêndice G) das observações realizadas pela investigadora suportam ambas as perspetivas. Na primeira observação verificou-se nitidamente que o foco da aula eram os estudantes e as suas necessidades. Na segunda observação, apesar de haver uma aparente predominância do método expositivo, existiram claramente vários momentos em que os alunos foram estimulados a intervir e a participar.

Segundo Marta, a atualização dos conteúdos inerentes às UC é feita anualmente, de acordo com as mais recentes disposições ao nível da educação nacional. Uma reformulação mais geral do currículo do curso de formação inicial está prevista mas ainda não está agendada.

«We want the pupils, as well as the students, to be active learners.»

(Daniel, UM)

Na UM, segundo Daniel, os conteúdos curriculares são definidos de acordo com os objetivos nacionais e institucionais. Para além disso, ainda de acordo com o Diretor de Estudos, há uma forte conexão e integração entre a realidade escolar nacional e a formação universitária que habilita para a docência.

Daniel e Gabriel afirmam que na UM são utilizadas e preconizadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem: “there is a big focus now on problem-solving and group activities” (Gabriel). Estas perspectivas são suportadas pelas Notas de Campo (Apêndice H) das observações efetuadas pela investigadora, uma vez que: 1) na primeira aula observada, foram dinamizadas e discutidas em pequeno grupo atividades de resolução de problemas; e 2) na segunda aula observada, houve apresentação de trabalhos por parte dos estudantes; de notar que, nesta segunda aula, a maioria dos estudantes tentou envolver os colegas nas suas apresentações, colocando, para o efeito, questões controversas à turma.

Os estudantes da UM afirmam que não são envolvidos na seleção dos conteúdos curriculares dos cursos. No entanto, de acordo com Edgar, nalguns cursos, apesar de terem de cumprir os objetivos específicos das tarefas que lhes são propostas, os estudantes têm um grau de liberdade bastante elevado para escolherem os conteúdos que querem trabalhar: “Sometimes it is very specific and sometimes it is – like in Biology – we have got these two goals you need to fulfill, do whatever you want”.

◀ *UL versus UM* ▶

No Quadro Resumo 3 estão genericamente indicadas as formas de seleção dos conteúdos curriculares nas instituições em estudo. Em ambos os casos existem critérios para a definição dos conteúdos: a) no caso da UL esses critérios baseiam-se nas diretrizes internacionais e nas características educacionais nacionais; e b) no caso da UM regem-se pelos objetivos definidos nacional e institucionalmente.

Ambas as instituições privilegiam claramente metodologias ativas de ensino-aprendizagem, estimulando o uso das mesmas junto dos seus estudantes. Em ambos os casos as observações corroboram os discursos dos entrevistados.

QUADRO RESUMO 3

Comparação das formas de seleção dos conteúdos curriculares na UL e na UM

| INSTITUIÇÃO | CRITÉRIOS | METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM | GRAU DE ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES | ATUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS |
|-------------|--|-------------------------------------|--|--|
| UL | Diretrizes internacionais; Características nacionais. | Metodologias ativas | Nulo* | UC: anualmente; Curso: prevista mas não agendada. |
| UM | Objetivos nacionais e institucionais. | | Grau de liberdade elevado para escolha dos conteúdos a desenvolver em trabalhos. | ** |

* Os entrevistados foram omissos nos seus discursos. No entanto, analisando os discursos dos mesmos acerca do grau de envolvimento dos estudantes na organização e planeamento do currículo, pode-se inferir que o grau de envolvimento dos estudantes na seleção dos conteúdos curriculares é nulo.

** Não há dados para estabelecer inferências porque os entrevistados foram omissos nos seus discursos.

1.1.4 – Perceções dos entrevistados.

«(...) o ponto forte ou um dos pontos fortes: será a mudança que nos conseguem incutir (...)» (Paula, UL)

Para Marta os pontos fortes do currículo desta formação inicial prendem-se com a aposta na qualidade da formação dos estudantes, em estreita ligação com a prática. Na opinião de Paula, um dos pontos fortes da formação é aprenderem a ensinar, utilizando metodologias de ensino-aprendizagem centradas no aluno: “ensinarem[-nos] a (...) colocar o aluno no centro da aula ou no centro do ensino, considere um ponto forte, vinculado em algumas disciplinas”.

Marta e Paula apontam, como pontos fracos, o excesso de carga letiva. Marta acrescenta ainda que o processo de Bolonha permite outro tipo de organização, com maior número de horas de trabalho autónomo por parte dos estudantes. Paula centra a sua crítica nas UC opcionais de FAD e FEG:

os pontos fracos seriam talvez, um bocadinho, a carga que nós chegamos a ter em alguns dos semestres com algumas disciplinas opcionais, que eu acho que já não fazem muito sentido. Hum... E, pronto, e de facto termos também disciplinas científicas ainda enquanto estamos no curso, ou seja, tanto as opcionais como as científicas penso que poderia arranjar-se uma maneira diferente ou, tendo nós já feito antes, não haveria necessidade de tanto.

«(...) I like this one starting week when you had tried in school.»

(Edgar, UM)

Daniel considera que o currículo deste programa de formação inicial tem vários pontos fortes, nomeadamente: a) a integração de questões nucleares nos cursos disciplinares; e b) a criação de cursos especialmente pensados para a docência, que abordam os conteúdos da área disciplinar integrando-os com a didática dessa mesma área.

Para Edgar e Gabriel, a forma de organização deste currículo é um ponto forte. No entanto, ambos consideram que o foco de estudo de alguns seminários dos diversos cursos deveria ser mais específico e, claro, atentando mais aos níveis etários que irão lecionar.

◀ UL versus UM ▶

Em ambas as instituições existem pontos fortes e fracos (Quadro Resumo 4). De acordo com as opiniões dos entrevistados, na UL os pontos fortes são a qualidade da formação e o facto de se incutir, aos futuros professores, o interesse pelo uso de metodologias de ensino-aprendizagem ativas na prática letiva. Já na UM, os pontos fortes relacionam-se com a forma de organização do currículo da formação e com a existência de cursos que se centram em ensinar a ensinar determinada área disciplinar.

Quanto aos pontos fracos, os entrevistados da UL apontaram o excesso de carga letiva e os da UM referiram a falta de focalização, de alguns seminários que integram os cursos, no nível de ensino correspondente à especialização docente da formação.

QUADRO RESUMO 4

Comparação das percepções dos entrevistados relativas ao currículo da formação na UL e na UM

| INSTITUIÇÃO | PONTOS | |
|-------------|---|---|
| | FORTES | FRACOS |
| UL | Qualidade da formação Forte ligação com a prática Aprender a ensinar utilizando metodologias ativas | Excesso de carga letiva |
| UM | Organização de todo o currículo Criação de cursos especialmente vocacionados para ensinar a ensinar | Falta de especificidade e clareza de alguns seminários que integram os cursos |

1.2 – Prática.

Considerando os dados da categoria “Prática do curso/programa²² de formação inicial de professores” e a análise de documentos internos das universidades, caracterizar-se-á a prática das duas formações em estudo, tendo em vista o segundo e terceiro objetivos (Cf. p.32).

1.2.1 – Estrutura e conteúdos.

«o que eu faço é: (...) encaixo o aluno na ordem do programa normal mas permito-lhe a elasticidade que ele necessitar. (Alexandra, UL)

O Quadro 20 foi construído a partir da análise das seguintes componentes: a) discurso de Marta; b) programas de IPP, disponíveis *online* no *site* do IEUL (2013); e c) Roteiros das UC de IPP. Neste Quadro estão sucintamente especificadas as

²² Curso no caso da UL e programa no caso da UM.

atividades a desenvolver pelos futuros professores em cada uma das UC de IPP, o que permite caracterizar genericamente a estrutura e os conteúdos da componente prática da formação.

Na opinião da Marta, devido aos constrangimentos impostos pelo processo de Bolonha, “este modelo [de formação] peca por falta de mais prática”. No entanto, a entrevistada afirma que os estudantes consideram que esta formação “é o começo para continuar a ensinar bem”.

De acordo com Alexandra, o Orientador Cooperante tem liberdade para definir os conteúdos e para negociar a dimensão pedagógica:

Conteúdos defino, proponho, no sentido em que, a partir do momento em que o aluno [futuro professor] diz que quer trabalhar isto, então eu aí, sinceramente, tenho obrigação de gerir os conteúdos porque no fim sou eu que vou continuar e os alunos são da minha responsabilidade em última instância. Em relação à dimensão pedagógica, às opções pedagógicas e às estratégias, isso é da competência delas [das futuras professoras], da proposta inicial. (...) na decisão inicial é assim: a partir de um leque de propostas que elas [estagiárias] têm, (...) o que faço é tentar enquadrá-las para terem atenção com que tipos de alunos estão a trabalhar; [e] ver, das hipóteses propostas, qual é a que se adapta melhor.

No caso de Alexandra, a escola não emite pareceres internos acerca do que pode ou deve ser feito no âmbito do estágio. Tanto a Direção da escola como o Grupo Disciplinar dão liberdade ao Orientador Cooperante para agir como quiser, ou seja, o Cooperante é inteiramente responsável pelas atividades de estágio. Assim, Alexandra afirma que “é um bocado por negociação que vamos encontrando uma estratégia com que eu esteja de acordo, mas que é sempre proposta do aluno e da responsabilidade do aluno de Mestrado”, havendo nitidamente “um retomar das metodologias de carácter investigativo”.

Segundo Alexandra, e de acordo com a informação constante nos programas de IPP3 (Galvão, 2012a) e IPP4 (Galvão, 2012b), e no Roteiro de IPP3, a universidade

exige apenas que os estudantes façam pelo menos três intervenções em IPP3 e cinco intervenções de 90 minutos em IPP4. No entanto, Alexandra afirma que “há professores que determinam em que dia é que o aluno deve entrar e em que dia deve sair”, pelo que considera “que uma coisa tão importante não devia estar tão dependente do Cooperante”.

Desta forma, Alexandra valoriza a sua participação na sessão de apresentação dos projetos dos estudantes, no âmbito de IPP3, referindo que esta é essencial para conseguir perspetivar o que é feito pelos outros estudantes, nas outras escolas, no âmbito do estágio.

«What are the competences for a teacher that you really want them to have? And that was... hum... that was the start.» (Maria, UM)

Existe uma comissão da prática (“practice board”), da qual a Maria faz parte, que é responsável pela definição do currículo prático. Fazem também parte desta comissão, o Diretor de Estudos da universidade, alguns docentes e representantes das escolas parceiras. Esta comissão reúne todos os anos, no final do ano letivo, para fazer o balanço do mesmo e discutir possíveis alterações para melhoria da qualidade da componente prática da formação.

De acordo com a explicação dada por Maria durante a sua entrevista, e de acordo com o documento que rege os estágios²³, existem três competências-chave a desenvolver durante a componente prática da formação: 1) Identidade – Capacidade de refletir acerca do próprio desempenho; 2) Conhecimento – Capacidade de estabelecer considerações didáticas; 3) Comunicação – Capacidade para assumir uma liderança democrática. No mesmo documento, encontram-se também descritos os objetivos de aprendizagem de cada curso prático, conforme o Quadro 21.

²³ *På Väg Mot Lärarket: Verksamhetsförlagd Utbildning*

Quadro 20

Plano geral da componente prática da formação da UL

| PLANO GERAL | UNIDADES CURRICULARES | | | |
|--------------------------|---|--|--|--|
| | IPP1 | IPP2 | IPP3 | IPP4 |
| | PRIMEIRO CONTACTO COM A ESCOLA EM GERAL * | PRIMEIRO CONTACTO COM A SALA DE AULA NA ÁREA CURRICULAR ESPECÍFICA * | RECONHECIMENTO DA TURMA E OBSERVAÇÃO DE AULAS DO ORIENTADOR COOPERANTE * | LECIONAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA: INTERVENÇÃO DO ESTUDANTE * |
| OBJETIVOS GERAIS | <p>Levar os futuros professores a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer o primeiro contacto com a prática; • Refletir sobre questões relacionadas com a aprendizagem dos alunos. | <p>Levar os futuros professores a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as práticas letivas dos docentes; • Identificar e analisar os vários papéis profissionais que o professor desempenha em contexto escolar, no que respeita à componente não letiva. | <p>Levar os futuros professores a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assumir, pela primeira vez, os papéis profissionais do professor; • Participar nas diferentes atividades da escola; • Iniciar o desenvolvimento do trabalho investigativo. | <p>Levar os futuros professores a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceber e lecionar uma unidade didática (ou parte dela); • Desenvolver um trabalho de cariz investigativo e reflexivo, a partir da definição de uma problemática sobre a prática pedagógica. |
| ATIVIDADES A DESENVOLVER | <p>AULAS PRESENCIAIS E TRABALHO INDEPENDENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar e discutir textos, artigos e recursos de diferente natureza; • Pesquisar, processar e discutir informação; • Apresentar e debater os relatos do trabalho de campo. <p>TRABALHO DE CAMPO EM ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise documental; • Observar e contextualizar as diversas vertentes do trabalho docente; • Realizar entrevistas. | <p>ATIVIDADE NA INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultar e analisar textos; • Discutir ideias-chave relativas às temáticas em estudo; • Apresentar e debater os relatos do trabalho de campo. <p>TRABALHO DE CAMPO EM ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise documental; • Realizar entrevistas. | <p>ATIVIDADE NA INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificar as intervenções na escola; • Elaborar o plano do trabalho investigativo. <p>TRABALHO DE CAMPO EM ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar e analisar a prática pedagógica docente, de acordo com as orientações curriculares, a planificação; • Efetuar três intervenções na turma do Orientador Cooperante. | <p>ATIVIDADE NA INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificar a unidade didática a lecionar; • Elaborar o relatório da prática supervisionada do trabalho de investigativo. <p>TRABALHO DE CAMPO EM ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecionar uma unidade didática na turma do Orientador Cooperante, realizando, no mínimo, cinco intervenções em blocos de 90 minutos. |

Nota. A construção deste quadro teve por base as informações constantes no programa de cada uma das UC: 1) IPP1 – Chagas & Faria (2012a); 2) IPP2 - Chagas & Faria (2012b); 3) IPP3 – Galvão (2012a) e Roteiro da UC; e 4) IPP4 – Galvão (2012b).

* De acordo com as indicações dadas por Marta na sua entrevista.

Quadro 21

Objetivos de aprendizagem dos vários cursos da componente prática da formação da UM

| COMPETÊNCIAS-- CHAVE | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | | | | |
|---|---|--|--|---|--|
| | CURSO 1 | CURSO 2 | CURSO 3 | CURSO 4 | CURSO 5 |
| IDENTIDADE CAPACIDADE DE REFLETIR ACERCA DO PRÓPRIO DESEMPENHO | O estudante deve ser capaz de refletir sobre a sua capacidade de liderança educacional, estabelecendo alguma relação com os estudos teóricos. | O estudante deve ser capaz de refletir sobre o seu papel como professor e sobre o seu desenvolvimento profissional, estabelecendo uma relação relevante com a investigação teórica. | O estudante deve ser capaz de refletir sobre o seu papel como professor, relacionando-o, clara e relevantemente, com os estudos teóricos, e formulando conclusões acerca do seu próprio desenvolvimento profissional. | O estudante deve ser capaz de analisar e avaliar as suas missões de ensino e o seu desenvolvimento profissional, relacionando-o com o programa de pesquisa e conhecimento baseado na experiência. | Com base na pesquisa e no conhecimento adquirido através da experiência, o estudante deve ser capaz de se autoavaliar criticamente, refletindo sobre suas missões de ensino, e de formular conclusões claras acerca do seu próprio desenvolvimento profissional. |
| CONHECIMENTO CAPACIDADE DE ESTABELECER CONSIDERAÇÕES DIDÁTICAS | O estudante deve ser capaz de executar, do ponto de vista didático, atividades de ensino-aprendizagem e refletir sobre as suas aprendizagens. | O estudante deve ser capaz de planejar e executar atividades de ensino-aprendizagem em comunicação com os discentes, atentando a considerações didáticas e com um conhecimento relevante do assunto. | O estudante deve ser capaz de planejar e executar atividades de ensino-aprendizagem baseadas em objetivos operacionais, demonstrando um conhecimento relevante do assunto e das capacidades, interesses e necessidades dos alunos. | O estudante deve ser capaz de planejar e desenvolver atividades de ensino-aprendizagem de forma clara e democrática, baseadas em objetivos operacionais, demonstrando domínio do assunto e das capacidades, interesses e necessidades dos alunos. | O estudante deverá ser capaz de demonstrar domínio do conhecimento do assunto, apresentando considerações didáticas, teoricamente fundamentadas, que suportem as escolhas organizacionais e metodológicas das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas, mostrando empatia e conhecimento dos interesses, capacidades e necessidades de cada um dos alunos da turma. |
| COMUNICAÇÃO CAPACIDADE PARA ASSUMIR UMA LIDERANÇA DEMOCRÁTICA | O estudante deve ser capaz de estabelecer contato com discentes e docentes, agindo de acordo com os valores fundamentais da escola. | O estudante deve ser capaz de comunicar de forma responsável e de interagir com discentes e docentes, de acordo com a missão da escola. | O estudante deve ser capaz de comunicar, de forma clara e consistente, com discentes, docentes e não-docentes, em conformidade com a missão da escola. | O estudante deve ser capaz de interagir de forma responsável e empática com discentes, docentes e não-docentes, demonstrando capacidade de reflexão sobre essa mesma interação. | O estudante deve ser capaz de comunicar de forma responsável e empática com discentes, docentes e não-docentes, interagindo e discutindo com os diversos atores educativos os objetivos e a missão da escola. |

Nota. A construção deste quadro teve por base a tradução (efetuada pela investigadora) da informação das pp.9-10 do documento que regula a componente prática da formação na UM: *På Väg Mot Läraryrket: Verksamhetsförlagd Utbildning* (“A caminho da Profissão Docente: Formação Prática de Estágio”).

Em ambos os casos a estrutura da componente prática da formação (Quadro Resumo 5) está regulamentada nos documentos internos da instituição. Já os conteúdos, no caso da UL são definidos de acordo com as propostas pedagógicas dos estudantes e no caso da UM são definidos pela comissão da prática.

QUADRO RESUMO 5

Comparação da estrutura e conteúdos da prática da formação na UL e na UM

| INSTITUIÇÃO | ESTRUTURA | CONTEÚDOS |
|-------------|---|--|
| UL | Estrutura base regulamentada nos documentos internos da instituição. | Definidos de acordo com as propostas pedagógicas do estudante. |
| UM | Regulamentada no documento que regula a componente prática da formação. | Definidos pela comissão da prática e expressos no documento que regula a componente prática da formação. |

1.2.2 – Ambiente

«Primeiro uma observação sem intervenção. Depois, (...) duas ou três intervenções (...). E (...) agora (...) a intervenção mais abrangente, já com a mesma turma (...).» (Paula, UL)

De acordo com Marta, Alexandra e Paula, o contacto com a prática é estabelecido de forma gradual, tal como também se pode depreender da análise do plano geral da componente prática da formação (ver Quadro 20), iniciando-se com observação e só mais tarde intervenção. Segundo as entrevistadas, todas as intervenções decorrem no mesmo contexto, no entanto, os contextos de observação e intervenção podem ser diferentes:

Não, não mudam de escola, no IPP3 e [IPP]4. Portanto, a partir do momento em que estão afetos a um Professor Cooperante numa escola, eles mantêm-se aí (...). No IPP1 e [IPP]2, nós procuramos que os alunos vão a várias escolas, portanto, que não fiquem centrados numa escola só (Marta).

a IPP4 é a única que tem permanência em escola porque os alunos fazem o cumprimento da parte investigativa (Alexandra).

As três entrevistadas afirmam que toda a componente prática da formação decorre em ambiente real, sem ocorrência de simulações: “as aulas servem como momentos de reflexão, de interação – eles aprendem uns com os outros – mas não de simulação da aula em si” (Marta).

«And we said, in Malmö we want them to go to the same school every period throughout the education.» (Daniel, UM)

De acordo com os entrevistados, o primeiro contacto com a prática ocorre na semana de experimentação, logo no início do primeiro semestre do primeiro ano, iniciando-se com observação:

There is a progress. At first, the first week, when I started this education, it was a visit. I got to see how the teachers work, what they do during the day. I got to see the classes and some lectures (Gabriel).

Segundo Daniel, esta semana de experimentação não está incluída na contabilização do total de créditos atribuídos à PP e é, por isso, uma semana extra. Durante as restantes semanas de prática, isto é, durante os cinco cursos da componente prática da formação, de acordo com a informação constante no documento que regula os estágios, vai havendo um aumento do número de intervenções e do grau de dificuldade das mesmas (ver Quadro 21), “So that is why we call it the progression of teacher competence from beginner to professional” (Maria).

Todo o contacto com a prática é efetuado, segundo Daniel, Maria, Edgar e Gabriel, sempre no mesmo contexto, que permanece constante durante os restantes cursos:

And (...) they are placed on the same school during the whole education. So, if you come to school here in Malmo you will stay (...) there for five years. So you really go deep into the school culture and you almost become a colleague, you know... And that is very important for us. So, you really go deep in the profession instead of moving around between many different schools (Maria).

Existe alguma simulação nesta formação da UM. No entanto, Daniel e Gabriel afirmam que esta não é muito frequente: “We have done that. We have planned and executed for our colleagues here at the University, but not very often” (Daniel). Maria acrescenta ainda que esta é uma forma dos alunos demonstrarem as suas capacidades. Esta entrevistada afirma também que os alunos podem executar na prática real as atividades que desenvolveram para a simulação, no entanto, não são obrigados a fazê-lo. Gabriel refere que ainda não teve oportunidade para o fazer mas afirma que gostaria de experimentar aplicar na prática algumas das suas ideias: “I have not personally tried that yet. But I have gotten ideas from the teachers here [da universidade] that I would like to try when the time is right at my placement”.

◀ *UL versus UM* ▶

No Quadro Resumo 6 apresenta-se uma comparação entre o ambiente da prática na UL e na UM. A partir da análise dos dados verifica-se que, quer na UL, quer na UM, o contacto com a prática é efetuado de forma gradual, iniciando-se sempre com observação.

No caso da UL, o contexto pode variar, isto é, as observações podem ser realizadas num determinado contexto e as intervenções noutra. No entanto, todas as intervenções são concretizadas no mesmo contexto, ou seja, na mesma turma sob a orientação do mesmo Cooperante. Na UM o contexto não varia, isto é, mantém-se

sempre o mesmo desde o primeiro contacto com a prática, sendo todas as observações e intervenções efetuadas na mesma escola, sob a orientação do mesmo docente, ao longo de toda a formação.

Verifica-se também que, na UL, não há simulação, sendo todas as intervenções realizadas em ambiente real no âmbito de IPP. Já na UM, podem existir situações de ocorrência de simulação nos cursos da componente académica da formação. Caso queiram e tenham oportunidade, os estudantes poderão testar *a posteriori* em ambiente real, no âmbito dos cursos práticos, as atividades preparadas para a simulação, no entanto, não são obrigados a isso.

QUADRO RESUMO 6

Comparação do ambiente em que decorre a prática na UL e na UM

| INSTITUIÇÃO | CONTACTO COM A PRÁTICA | CONTEXTO | SIMULAÇÃO | AMBIENTE REAL |
|-------------|---------------------------------------|--|------------------------------------|-----------------|
| UL | Gradual, iniciando-se com observação. | Varia no IPP1 e IPP2, aquando da observação; Mantém-se inalterado durante o período de intervenção, isto é, em IPP3 e IPP4. | Inexistente | IPP |
| UM | | Sempre o mesmo. | Cursos pedagógicos e disciplinares | Cursos práticos |

1.2.3 – Participação

«A partir de um leque de opções, com uma parte de ajuda minha e com outra parte do Orientador Pedagógico, o aluno escolhe a estratégia, portanto, basicamente escolhe o percurso investigativo que quer fazer.»
(Alexandra, UL)

Os estudantes são integrados no contexto escolar, sendo estimulados a participar, segundo Marta, nas várias atividades da escola:

não desenvolvem grandes projetos porque não têm tempo mas, às vezes, ajudam na direção de turma, assistem a outras reuniões de professores, nas atividades dos alunos, o dia da escola, a semana da ciência. Portanto, tenta-se que eles estejam bem integrados na escola.

No entanto, esta participação não é obrigatória, sendo os Orientadores Cooperantes e as escolas soberanos na decisão de permitirem ou não essa participação por parte do estagiário.

No que respeita especificamente às atividades letivas, de acordo com as três entrevistadas, o tipo de participação está predefinido, quer nos programas de IPP3 e IPP4, quer no Roteiro de IPP3, pois existe um número mínimo de intervenções que os estudantes têm de cumprir. Alexandra afirma que dá liberdade aos estagiários para experimentarem várias estratégias, no âmbito de IPP3, para que possam tomar uma decisão informada acerca da estratégia que irão desenvolver durante a leção da Unidade Didática, em IPP4. Paula assegura que o número de intervenções de IPP4 fica definido *a priori*: “não podemos fazer mais do que aquilo, porque nós temos a intervenção e é logo definido no plano a temática curricular e a temática didática”.

Segundo Marta, o relatório que os alunos têm que desenvolver no âmbito de IPP4 permite a articulação e aplicação de conhecimentos teóricos previamente adquiridos:

além de, portanto, lecionar, têm que organizar essa leção na forma de um Relatório – em que têm que colocar uma componente de fundamentação; uma componente de explicação, de justificação daquilo que vão fazer; têm um problema investigativo, portanto, têm que organizar toda a sequência de aulas metodologicamente de acordo com esse problema a que querem chegar, e têm que refletir sobre ele.

Desta forma, de acordo com Marta, Alexandra e Paula, os estudantes são estimulados pelos Supervisores a concretizarem as metodologias de ensino-aprendizagem preconizadas na componente académica da formação, tendo, no entanto, liberdade para as adaptarem de acordo com: a) as suas características individuais, enquanto

futuros professores; b) as características da turma que estão a lecionar; e c) a especificidade dos conteúdos da unidade didática a lecionar.

«But they are supposed to be active, not only within the classroom but also the whole teachers' working day; (...) the meetings afterwards and when you meet the parents and colleagues and so on.» (Daniel, UM)

Na UM, o envolvimento dos estudantes nas atividades letivas e não letivas da escola deve ser total. Antes dos estudantes irem para as escolas, os Supervisores da universidade discutem com eles os objetivos de aprendizagem daquele determinado curso prático.

Durante os cursos práticos, segundo Maria, os estudantes têm que lecionar em todas as áreas disciplinares que a formação os habilitará a exercer, sendo obrigatória a cedência de aulas por parte dos Cooperantes para que aqueles possam praticar. No entanto, de acordo com Edgar, “It is not required for a teacher to give up more than he or she wants to”.

Daniel e Maria afirmam que o tipo de participação não está predefinido: “we do not want to [tell] our partners that our students must do that and that, and that. So, we do not want to... hum... press the schools” (Maria). Edgar parece concordar com Daniel e Maria, referindo que o tipo de participação depende do Cooperante:

I think that differs quite a lot depending on the teacher in the school. (...) The first week I just mostly sat and watched and helped the students with the problems. And then on the second week they thought it was good if I tried things (...). They planed everything and you just executed what they wanted, but you actually just helped on some lessons (...) first...

Gabriel parece não concordar totalmente com os restantes entrevistados, pois considera que o tipo de participação está parcialmente definido pelo documento que regula as práticas:

It is actually somewhat predefined because we have (...) a curriculum for the placement that we have to follow. (...) It does not say you need to do exactly this, but it says you need to train your ability to do something.

So... Some goals are the curriculum; and some goals I can talk to my teacher here at the University and we can, together, come up with a goal that fits me, that is appropriate for me.

Daniel afirma que, durante a frequência destes cursos práticos, os estudantes não se limitam a observar, também planeando e executando atividades nas turmas do Cooperante. Gabriel assegura que o seu envolvimento na planificação e execução de atividades vai aumentando cada vez mais: “I would say the main focus so far has been executing, but the planning is coming more into place now”.

Daniel e Maria consideram que não há obrigatoriedade relativamente à aplicação dos conhecimentos teóricos previamente adquiridos, nem ao uso das metodologias de ensino-aprendizagem estudadas na componente académica da formação. No entanto, referem que há um estímulo nesse sentido, quer por parte dos Supervisores, quer por parte dos docentes dos cursos da componente académica da formação: “Of course they will do it but they do not have to do it” (Daniel).

Edgar afirma que experimenta pôr em prática as suas aprendizagens:

I try to do it because that is what we have learned. And they say this is good, and this is good, (...) and then science says study if you do this, and we try to see if it works in real life.

Este estudante refere ainda que tenta adaptar as metodologias de ensino-aprendizagem à sua personalidade. Gabriel parece fazer o mesmo, sendo estimulado nesse sentido pelo Cooperante:

I have the ability to make them [as estratégias] my own and my tutor always allows... he said to me many times that it is very important that you are you and I am I; so you cannot copy me you have to make it your own.

Analisando o que foi referido anteriormente (Quadro Resumo 7), em ambas as instituições existem documentos internos que regulam a obrigatoriedade de participação dos estudantes na prática de estágio. No entanto, em ambos os casos, o tipo de participação é variável, estando dependente do Orientador Cooperante.

Na UL as atividades são definidas de acordo com a metodologia de ensino-aprendizagem a ser utilizada pelo estudante, no âmbito da componente investigativa do seu trabalho, a partir da lecionação de uma unidade didática em IPP4. Na UM as atividades são definidas pelos Supervisores (Supervisor da UM e Orientador Cooperante da escola), ouvidos os estudantes.

Em ambas as instituições os estudantes são estimulados a aplicar os conhecimentos teóricos preconizados na componente académica da formação, devendo utilizá-los como suporte justificativo das opções tomadas, tendo liberdade para escolher e adaptar as metodologias de ensino-aprendizagem que pretendem utilizar, sob orientação dos Supervisores.

QUADRO RESUMO 7

Comparação das formas de participação na prática na UL e na UM

| INSTITUIÇÃO | TIPO | ATIVIDADES | APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS TEÓRICOS | USO DE METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM |
|-------------|---|---|---|---|
| UL | Obrigatoriedade de participação predefinida; Varia de acordo com o grau de liberdade atribuído pelo Orientador Cooperante. | Definidas de acordo com a metodologia de ensino-aprendizagem a ser desenvolvida pelos estagiários durante as suas intervenções. | Estimulada pelos Supervisores; Fundamentação do relatório final de IPP4. | Estimulado pelos Supervisores; Os estudantes têm liberdade para escolherem e adaptarem as metodologias que pretendem utilizar. |
| UM | | Definidas pelos Supervisores em reuniões com os estudantes. | Estimulada pelos Supervisores; Justificação das opções tomadas pelos estudantes. | |

1.2.4 – Reflexão

«(...) sou incentivada a fazer uma reflexão de cada aula e da minha prática, e também das dificuldades que senti, das competências que desenvolvi, etc.» (Paula, UL)

Na UL, de acordo com Marta, Alexandra e Paula, o desempenho individual e a eficácia da aplicação da estratégia escolhida aos alunos da turma do Cooperante são o foco da reflexão dos futuros professores:

Há uma reflexão sobre o desempenho enquanto professor: presença em aula, gestão de uma aula, gestão de uma estratégia, etc. Essa é uma base de incidência – o desempenho em aula. A outra investigação não é tanto sobre o desempenho em aula mas é sobre a eficácia, enfim, ou a adequação, ou o tipo de resultados da aplicação de uma estratégia a um conjunto de alunos (Alexandra).

Segundo Marta e Paula, os estudantes devem manter um Diário de Aula, devendo aí fazer o registo das suas reflexões. Paula afirma que é estimulada a fazer esta reflexão, no entanto, considera que muitas vezes não reflete no momento certo:

sou incentivada a fazer uma reflexão de cada aula e da minha prática, e também das dificuldades que senti, das competências que desenvolvi, etc. Ou seja, assim, no geral sinto que sou levada a refletir. Não muitas vezes no momento certo, porque eu acho que no momento faria mais sentido.

Paula acrescenta ainda que utiliza o feedback dado pelos Supervisores como base de reflexão, que considera essencial:

o professor Cooperante, inicialmente, começou por fazer algumas críticas mas depois, mais tarde, também deixou de fazer, embora eu considere muito importante esse tipo de análise e de reflexão. O professor Orientador aqui da Faculdade [Supervisor], relativamente às aulas que assistiu depois enviou-me uma tabela, digamos assim, com vários aspetos para eu refletir sobre eles, pronto, a minha relação com o espaço, a minha relação com os alunos, a maneira de projetar a voz, etc.

«(...) we encourage them to use their experiences from the placement when they reflect upon the theories in the courses.» (Daniel, UM)

De acordo com Maria, a análise e reflexão que estudantes fazem acerca dos seus desempenhos centra-se nas três competências-chave definidas no documento que regula a prática²⁴. Para além disso, Edgar e Maria afirmam que o Supervisor da UM, antes de cada um dos cursos de PP, reúne com os estudantes e propõe-lhes diretrizes de reflexão:

The teacher [Supervisor] said, because you are going to your school now, you might think about this, and this and this, and we can discuss it (Edgar).

what are they doing; how are they doing it; why are they doing it, and so on (Maria).

Edgar afirma que mantém um Diário mas que não é obrigado a fazê-lo, ao contrário de alguns dos seus colegas. O discurso de Gabriel corrobora a afirmação de Edgar, no entanto, este estudante acrescenta que regista, nesse mesmo Diário, todo o *feedback* que lhe é dado. Maria confirma a ideia transmitida por Edgar e Gabriel, referindo que estimula os seus estagiários a manterem um Diário de Aula:

I always encourage them to right a teacher's diary so they can look back and say: how did I look on this or that problem when I was a new student, and, with my knowledge now, how do I look on the same problem?

No que respeita ao *feedback*, as perceções e experiências variam. Sempre que vai observar os desempenhos de um estagiário, Maria reúne com o estudante e com o Cooperante, durante cerca de 30 a 60 minutos após a intervenção. Nesta reunião é discutido o desempenho e a progressão do futuro professor, de acordo com as competências-chave da componente prática da formação. Por sua vez, Edgar afirma que reúne com o Orientador Cooperante todas as sextas feiras, durante os cursos de estágio, para discutir os seus desempenhos da semana. Gabriel garante que, no seu

²⁴ På Väg Mot Lärarket: Verksamhetsförlagd Utbildning

caso, obtém sempre *feedback* depois de cada intervenção, na reunião que tem com o Cooperante.

De acordo com Edgar, a reflexão acerca do *feedback* dado pelos Supervisores não é obrigatória mas é recomendada. Daniel afirma ainda que os estudantes são encorajados a utilizarem as suas experiências práticas no âmbito do estágio para refletirem acerca das teorias estudadas nos cursos da componente académica da formação.

◀ *UL versus UM* ▶

O foco de reflexão proposto por cada instituição encontra-se descrito no Quadro Resumo 8. Da análise dos discursos dos entrevistados depreende-se que, na UL, os estudantes são estimulados a refletir acerca dos seus desempenhos práticos, baseando essa reflexão nas teorias estudadas na componente académica da formação. Já, na UM, os estudantes são estimulados, não só a refletirem acerca dos seus desempenhos, como também a utilizarem as suas experiências da PP para refletir acerca das teorias estudadas na componente académica da formação.

QUADRO RESUMO 8

Comparação das formas de reflexão acerca da prática na UL e na UM

| INSTITUIÇÃO | Foco | DIÁRIOS DE AULA | FEEDBACK |
|-------------|---|-----------------|--------------|
| UL | Desempenho individual e eficácia da aplicação da estratégia escolhida. | Obrigatórios | Supervisores |
| UM | Competência-chave da componente prática da formação; Outras diretrizes de reflexão propostas pelos Supervisores. | Recomendados | |

Há também algumas diferenças no que respeita à obrigatoriedade de escrita de um Diário. Na UL os Diários de Aula são obrigatórios. Já na UM são recomendados, podendo ser obrigatórios apenas se o Supervisor assim o exigir. No entanto, quer na

UL, quer na UM, há *feedback* dado pelos Supervisores, apesar de existirem, em ambos os casos, variações na sua localização espaço-temporal.

1.2.5 – Avaliação

«A avaliação dos alunos assume um carácter essencialmente formativo e tem em conta os vários tipos de atividades realizadas, ocorrendo em momentos que se distribuem ao longo do semestre.» (Galvão, 2012b; UL)

Os princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada estão definidos no artigo 21º do Decreto-Lei n.º 43/2007 e na alínea f) do regulamento das normas regulamentares do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia, no Despacho 15030/2011. No n.º 3 deste último está expresso que a avaliação das UC é quantitativa e na escala de 0 a 20 valores.

Ainda no que respeita à avaliação da componente prática da formação, os três entrevistados da UL foram omissos no seu discurso. No entanto, far-se-á uma breve caracterização da mesma recorrendo aos programas das UC de IPP. Esta análise, expressa no Quadro 22, centra-se nas formas de avaliação dos desempenhos dos estagiários no âmbito das suas intervenções práticas, pelo que apenas diz respeito ao IPP3 e IPP4.

Quadro 22

CrITÉRIOS de avaliação das UC de IPP3 e IPP4

| UC | CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO | PONDERAÇÃO |
|--------|---|------------|
| IPP3* | Plano de trabalho de cariz investigativo sobre a prática | 40% |
| | Práticas profissionais de planificação e ensino | 50% |
| | Participação nas diversas atividades das aulas teórico-práticas da UC | 10% |
| IPP4** | Intervenções na escola | 40% |
| | Desenvolvimento do Relatório | 60% |

* De acordo com a informação constante no programa da UC: Galvão, 2012a.

** De acordo com a informação constante no programa da UC: Galvão, 2012b.

«No grades. No failure or passing, but Levels for progress.»

(Gabriel, UM)

Na UM, segundo Daniel, Maria e Gabriel, a avaliação dos futuros professores é efetuada com base em níveis de progressão. Para cada uma das competências-chave a desenvolver na componente prática da formação existem quatro níveis de progressão (Quadro 23), que se encontram descritos no documento que regula a prática. Para cada uma desses níveis existem descritores organizados numa matriz: “And I could see my progress in this matrix” (Gabriel).

Analisando a progressão dos estudantes, de acordo com aqueles níveis, os Supervisores decidem se estes estão, ou não, aprovados em cada um dos cursos práticos. Segundo Maria, caso um estudante reprove num dos cursos, será-lhe-á dada uma segunda oportunidade: “And if a student do not pass... hum... he or she has... hum... one more chance. Just one more”. No entanto, nesse caso, Maria informa que o estudante terá que repetir todo o curso prático.

No último curso da componente prática da formação poderá ser atribuída a menção de aprovado com distinção, caso o estudante consiga atingir os objetivos de aprendizagem do nível profissional (nível 4).

Segundo Maria, a meio ou no final de cada curso prático, o Supervisor realiza uma observação de uma intervenção:

I try not to go the first week, because, you know, I want them to have a chance and come into the work. But, so... In the middle or in the end. And I have about... from five to ten students (...). So, I see the same students during the whole education and once every course.

No final da observação, Maria reúne com o estudante e escreve um parecer²⁵ acerca do seu desempenho. Edgar e Gabriel confirmam que os seus Supervisores fazem o mesmo.

²⁵ Formulário de avaliação do desempenho do estudante – Apêndice B da tradução inglesa do documento que regula as práticas.

Segundo Edgar e Maria, após análise e reflexão acerca desse documento, os estudantes escrevem também o seu parecer²⁶: “this refers to the student’s comments regarding his/her assessment of the practice]. They come with this one on that Friday. So, I can read...” (Maria).

Quadro 23

Níveis de avaliação da progressão dos estudantes

| COMPETÊNCIAS-CHAVE | NÍVEIS DE PROGRESSÃO | | | |
|---|--|---|---|--|
| | NÍVEL 1 PRINCIPIANTE | NÍVEL 2 | NÍVEL 3 | NÍVEL 4 PROFISSIONAL |
| IDENTIDADE CAPACIDADE DE REFLETIR ACERCA DO PRÓPRIO DESEMPENHO | O futuro professor está vagamente consciente do seu próprio desempenho. | O futuro professor tenta compreender o seu próprio desempenho, recorrendo a conceitos teóricos. | O futuro professor está consciente do seu desempenho e consegue justificá-lo recorrendo a conceitos teóricos. | O futuro professor baseia-se na reflexão do seu desempenho e em conceitos teóricos para desenvolver o seu trabalho. |
| CONHECIMENTO CAPACIDADE DE ESTABELECEER CONSIDERAÇÕES DIDÁTICAS | O futuro professor está consciente das suas capacidades e começa a refletir acerca de considerações didáticas. | O futuro professor testa e discute várias estratégias didáticas. | O futuro professor consegue analisar e fundamentar as suas escolhas didáticas. | O futuro professor analisa criticamente as suas escolhas didáticas e discute-as com os outros docentes. |
| COMUNICAÇÃO CAPACIDADE PARA ASSUMIR UMA LIDERANÇA DEMOCRÁTICA | O futuro professor está vagamente consciente das suas capacidades e do seu papel enquanto líder. | O futuro professor testa e desenvolve a sua capacidade para exercer uma liderança democrática. | O futuro professor exerce, de forma consistente, uma liderança democrática. | O futuro professor desenvolve as suas capacidades e estratégias de liderança através da interação com os discentes e os outros docentes. |

Nota. Este quadro foi construído com base na tradução e adaptação das informações constantes nas pp. 15, 21 e 26 do documento que regula a componente prática da formação na UM: *På Väg Mot Lärarket: Verksamhetsförlagd Utbildning*.

◀ *UL versus UM* ▶

Como, no seu discurso, os entrevistados da UL foram omissos relativamente à avaliação da componente prática da formação, a única comparação que se justifica tecer prende-se com as formas de classificação de ambas as instituições. Assim, verifica-se que estas instituições têm diferentes sistemas de classificação da

²⁶ Formulário de avaliação do desempenho do estudante – Apêndice B da tradução inglesa do documento que regula as práticas.

avaliação: na UL utiliza-se uma escala quantitativa e na UM utiliza-se uma menção qualitativa. Nesta instituição, os descritores dos níveis de avaliação da progressão dos desempenhos caracterizam-se pela sua importância, para os próprios estudantes e para os docentes, permitindo um referencial de avaliação “de” e “para” os estudantes, no decorrer do seu processo formativo. Na UL, os programas indicam os diversos itens de avaliação (e respetivas ponderações), mas não apresentam descritores.

1.2.6 – Perceções dos entrevistados

«Este modelo para quem tem experiência é muito bom. Para quem já tenha passado por muitas experiências educativas diferentes é muito bom.» (Alexandra, UL)

Alexandra, considera que a presença de estagiários é um contributo positivo para os alunos da escola:

eu acho que, para além de tudo, os alunos também beneficiaram da pluralidade de docentes, do contacto com outras pessoas, de outra possibilidade de interação. Portanto, toda a gente ganhou, e ganhou nestas diferentes dimensões. Para mim é muito bom porque, por um lado, proporciona-me treino de observação de aulas, que depois é vital para o meu outro trabalho como avaliadora. Hum... Proporciona-me, necessariamente, uma atualização permanente por causa do contacto direto com a faculdade, uma revisão dos próprios conceitos e das próprias formas de trabalhar. Portanto, tem uma dimensão formativa importantíssima para mim. E, portanto, não é só para o aluno da faculdade, que é isso que eu acho de melhor, mas é para toda a gente, para todos os envolvidos.

Alexandra considera ainda que este modelo de formação, embora bastante eficaz para quem já tem alguma experiência docente, é bastante empobrecido para os estudantes sem qualquer experiência profissional, devido ao seu carácter pontual e esporádico:

Esta modalidade traz menos diversidade de experiências e, portanto, nesse aspeto menos pluralidade, e portanto é mais restritiva esta modalidade.

(...) porque não vai testar outras alternativas. Vai testar aquilo. E não se vai confrontar, não vai ver como é que resulta e como é que ele próprio enquanto professor – o seu estilo de professor – se identifica com outras estratégias que se calhar eram muito mais proveitosas para esse professor.

Estas perceções são fortemente influenciadas por modelos anteriores de formação, que apresentavam uma componente prática mais marcada.

Ainda em termos de pontos fracos, Paula refere que sentiu falta de ligação com a prática de ensino durante o seu primeiro ano de curso. Já a Marta considera que há falta de momentos comuns em que os Orientadores Cooperantes possam estar na universidade reunidos com os Supervisores e com os estudantes.

«We have just had this for one year, so... (...) but so far so good I think.» (Mária, UM)

Edgar considera que a semana prática de experimentação, que decorre logo no início da formação, é extremamente importante, pelo que a considera um ponto forte.

O facto de os cursos de estágio decorrerem todos sempre na mesma escola, ou seja, na mesma realidade escolar, é ao mesmo tempo, para Daniel, um ponto forte e um ponto fraco:

And we think that is strength because you can get a deeper knowledge of the school in the placement every time; because you know the colleagues, the pupils, the school atmosphere. And then you can learn things under the surface.

But, what you lose with that curriculum is that you do not see different schools. I mean, you are in your school, but you just do not see the pluralism in this; but you see only your school.

Maria considera que o facto de não ser possível garantir o mesmo nível de qualidade da prática a todos os estudantes é um ponto fraco:

Well, in one way it can be that it is not on the same level for everyone; you know, there are better schools and there are... hum... schools that do not... hum... take their role professionally, (...). So, it cannot be the same for everyone.

◀ *UL versus UM* ▶

No Quadro Resumo 9 estão genericamente descritos aqueles que foram os pontos fortes e fracos apontados pelos entrevistados das duas universidades no que se refere à componente prática da formação.

QUADRO RESUMO 9

Comparação das perceções dos entrevistados referentes à componente prática da formação na UL e na UM

| INSTITUIÇÃO | PONTOS | |
|-------------|--|---|
| | FORTES | FRACOS |
| UL | Satisfação e motivação dos alunos das escolas; Dimensão formativa para o Orientador Cooperante. | Carácter pontual e esporádico da prática neste modelo de formação; Falta de ligação à prática no primeiro ano de curso; Falta de momentos comuns para reuniões entre Supervisores, Orientadores Cooperantes e estudantes. |
| UM | Prática decorre toda no mesmo contexto; Forte ligação com a prática desde o início da formação. | Prática decorre toda no mesmo contexto; Impossibilidade de garantia de uma igual qualidade dos estágios. |

Como pontos fortes, na UL foram referidas a satisfação e a motivação dos alunos da escola, intrínsecas às atividades desenvolvidas pelos estagiários. Foi ainda referida, dentro dos pontos fortes, a dimensão formativa das ações de supervisão realizadas pelo Orientador Cooperante.

Na UM a forte interligação entre a componente académica e a componente prática da formação é indicada como um ponto forte. O contexto em que decorre a prática na UM é visto, ao mesmo tempo, como um ponto forte e fraco.

A impossibilidade de garantir que todos os estudantes são colocados em escolas com o mesmo nível de qualidade é considerada, na UM, como um ponto fraco. Na UL, os pontos fracos prendem-se com o cariz pontual e esporádico da prática deste modelo de formação, e com a falta de oportunidade para a realização de reuniões entre os atores educativos envolvidos diretamente na componente prática da formação.

2 – Relação entre a Formação Inicial e a Profissão Docente

Pretende-se agora estabelecer, a partir da análise dos discursos dos sujeitos entrevistados, uma relação entre os currículos e as práticas das formações em estudo e o grau de preparação dos futuros professores para o exercício da profissão docente, tentando simultaneamente dar resposta à terceira questão de investigação, considerando, para o efeito, o quinto e sexto objetivos (Cf. p.32).

2.1 – Construção da identidade docente.

«Eu sinto que é muito importante e, no meu caso, do meu ponto de vista pessoal, cresci muito e sem este contributo considero que não seria a professora que hoje posso vir a ser.» (Paula, UL)

Marta afirma que os docentes deste curso de formação inicial tentam facilitar a construção da identidade docente dos estudantes:

Como nós tentamos enquadrar todas as nossas atividades numa perspetiva mais alargada de educação e, neste caso, de educação em ciência, nós construímos com eles uma identificação do que é ser um professor de Biologia, um professor de Biologia e Geologia, um professor no Ensino Básico, um

professor no Ensino Secundário. E, portanto, eles vão ganhando uma identidade.

No entanto, Marta refere que isto é apenas o início, que funciona somente como uma base, porque “quanto mais prática profissional eles [os futuros professores] têm, mais se identificam com a profissão”. Assim, a Coordenadora alerta para aquilo que considera ser um enorme problema:

há um problema muito grande nisto tudo: é que temos excelentes alunos (...) mas que, depois infelizmente não têm colocação. Isso é o erro maior. Isso é um problema muito grande. Portanto, quando pergunta se criam identidade profissional, eles começam a ganhar, e depois? Se não estiverem na escola que identidade é essa? Se calhar este é o aspeto mais negativo de tudo, não é?! Não é do mestrado, é da conjuntura, é do sistema. Que sistema é este que investe tanto na formação de professores e, depois, não os deixa sequer entrar na profissão?

Já Alexandra considera que a componente prática da formação é insuficiente para permitir a construção da identidade docente, principalmente quando comparada com a do modelo anterior. No entanto, a Cooperante admite que este modelo, por estimular a reflexividade, contribui para a construção da base da identidade docente:

agora elas têm oportunidade de durante muito tempo experimentarem um trabalho (...) muito suportado teoricamente do ponto de vista pedagógico. E depois vão elaborar todo um trabalho de reflexão muito profundo sobre esse trabalho.

Alexandra acrescenta ainda que está consciente do seu contributo pessoal para essa construção:

Eu também tenho noção que contribuo, sobretudo no caso de uma aluna que nunca deu aulas, não é?! Porque, numa primeira fase, ela vai usar-me como um primeiro modelo que ela tem, não é?! Vai pegar nos professores dela, vai pegar na forma como eu faço (...). Não sei se é bom se é mau!

Paula sente que esta formação foi muito importante para o seu crescimento individual e para mudar a sua perspetiva acerca da docência:

mudou completamente o meu paradigma, digamos assim, mudou completamente a minha visão, porque eu pensava que iria ser professora como foram os meus professores e agora percebo que quero ser diferente, diferente em alguns aspetos, mantendo aquilo que eu sou.

«When I go to my placement I do not feel one with the students, I feel like one with the teacher, sort of say.» (Gabriel, UM)

Os quatro entrevistados da UM são unânimes, afirmando que este programa de formação contribui grandemente para a construção da identidade docente (até porque essa é uma das competências-chave a desenvolver na componente prática da formação).

Daniel e Maria afirmam que os cursos práticos contribuem muito para a construção da identidade docente. Daniel considera que os estudantes vão criando a sua identidade, a partir da reflexão acerca dos seus desempenhos e da sua progressão:

And this is only a proof that it is... that they have got this identity and that they have improved themselves. And I think it is very important that we reflect throughout the education about your identity and the changes that you are making; to also see the changes in progress in yourself.

And (...) a very good tool for that is the placement that is throughout the education.

Maria acrescenta ainda que o contacto com a prática promove o aumento da confiança dos estudantes: “I think that many students really say that they learn very much when they are out there in practice; and (...) that makes them self-confident”.

Edgar sente que tem liberdade total para experimentar as estratégias que quiser, podendo adaptá-las à sua personalidade:

We are quite free to experiment how you want to do things and why you want to do them (...). We discuss what went wrong and what was good. So you can implement your own ideas and then you could, perhaps, change other's ideas.

Gabriel considera que existem três componentes a considerar para avaliar o contributo da formação inicial para a construção da identidade docente:

I need to have enough knowledge in my subjects: I need to know math; I need to know physics. And I need to (...) know the didactic and the (...) pedagogy. (...) And the third part is the practice, the placement. (...) I think I have learned very much during my placements. (...) That is important to me because there is where I see that I am fit to be a teacher.

◀ *UL versus UM* ▶

Em ambas as instituições, os entrevistados consideram que a componente prática da formação é o local privilegiado para o desenvolvimento da identidade docente, sendo atribuída especial relevância à reflexão dos futuros professores sobre os seus desempenhos.

2.2 – Grau de preparação para o exercício da profissão docente.

«(...) sinto que estou preparada para ser professora.» (Paula, UL)

Segundo Marta, há um cuidado especial na preparação dos futuros professores, no entanto, é importante não esquecer que este Mestrado é apenas um curso de formação inicial, pelo que compete a cada indivíduo desenvolver-se profissionalmente ao longo da vida:

Portanto, há muito cuidado na formação dos alunos. Não quer dizer que num ou noutro aspeto eles não considerem que ficam mal preparados, porque nós sabemos que a formação inicial não é para sempre e, portanto, é uma primeira iniciação da formação. Portanto, depois competirá ao professor atualizar-se, continuar a desenvolver-se profissionalmente.

Portanto, eu acho que nós tentamos criar uma bagagem, no próprio professor, que faça com que ele consiga, autonomamente, entrar na carreira.

Alexandra considera que a componente prática da formação “contribui com um (...) um vislumbre (...) do que é a experiência”, não deixando de ser, apesar da sua curta duração, uma experiência profissional:

E contribui a dois níveis: contribui como experiência profissional em contexto real, numa dimensão de contacto com os alunos, de vivência de uma determinada realidade (...); e (...) contribui também, porque é a oportunidade justamente de testarem um modelo teórico com gente de verdade. Quer dizer, há aqui duas dimensões: há uma dimensão mais de professor; uma dimensão mais de aluno.

Alexandra alerta, no entanto, para o facto de existirem, neste primeiro contacto com a realidade docente, fatores de enviesamento: “isto tem uma deficiência à partida que é um ambiente controlado, uma vez que eu é que sou dona da sala, numa turma selecionada”.

Como em qualquer profissão, segundo Marta, há sempre algum impacto na passagem de um contexto académico para um contexto profissional real. No entanto, Marta considera que este curso de formação inicial prepara os futuros professores para o início da profissão, admitindo que, depois, estes crescem, evoluem e adaptam-se às situações e aos contextos.

Uma vez que não tinha qualquer tipo de experiência profissional, Paula sente que esta formação foi importante para atenuar o impacto inerente ao contacto com a realidade profissional docente e sente-se capaz de assumir o seu papel de professora. No entanto, Paula sente ainda algumas lacunas e admite que tem alguns receios:

No meu caso mudou, terá reduzido bastante o impacto. (...) Senti falta de assistir a aulas ou de ter contacto com aulas em que fossem aplicadas as metodologias que nos preconizam (...). Ou seja, sinto que não sei como é que vai ser ou não sei como é que é a realidade de um professor ter cinco ou seis ou sete turmas e aplicar este tipo de metodologias que são preconizadas e o currículo. Isso é o que eu sinto falta mesmo. Pronto, vai ser à descoberta, digamos assim, vai ser tentar fazer...

Pronto, tenho o tal receio de ter muitas turmas e de ser completamente diferente daquilo que eu estou à espera, isso tenho; tenho receio de um contexto completamente diferente, uma escola diferente, alunos diferentes. Tenho esse receio, pronto, como jovem e como recém-licenciada (...).

«I do believe (...) that when I get my degree or my license (...) I will have the knowledge to become a teacher, a good teacher.» (Gabriel, UM)

Daniel assegura que as componentes académica e prática deste programa de formação preparam os estudantes para enfrentarem a realidade docente, frisando que, no final, os futuros professores estão preparados para refletirem acerca das suas práticas, o que, na sua opinião, reduzirá grandemente o impacto inerente à passagem da realidade académica para a realidade profissional: “I think that they are better prepared to be teachers, reflective teachers that also do this gap”.

Maria considera que o conhecimento que os estudantes adquirem durante os cursos práticos os prepara para enfrentarem a realidade docente, ou seja, o estágio ajuda a minimizar o impacto inerente à passagem da prática académica para a prática real docente. Maria admite ainda que no final destes cursos, tendo em conta a progressão a que assistiu, já vê a maioria dos estudantes como professores.

Edgar refere que se sentia muito inseguro quando começou a frequentar este programa de formação mas afirma que tem vindo a adquirir conhecimentos teóricos e práticos, que lhe têm permitido aumentar a sua confiança: “you become more secure. Both because you have the knowledge of the subject and how you could handle things, and the practical knowledge, and how you really put it to use from the practice in the school”.

Gabriel considera que a sua transição para a realidade profissional será bastante tranquila devido à sua experiência profissional anterior:

I think that... hum... the transition will be pretty smooth for me because I did not go straight from upper secondary to this University. I had a few years when I did

some... Hum... I was working a few years in-between. So, I feel like I had left the... hum... the school world and now I have come back to work in the school.

Este estudante considera que é necessário tempo para que os jovens se possam transformar em adultos, e que só dessa forma se poderão tornar bons professores: “I thought I had lost five years but now I value them (...). I think you need the time to become an adult to be a good teacher also”.

◀ *UL versus UM* ▶

A partir da análise dos discursos dos entrevistados de ambas as universidades, parece prevalecer o sentimento de que ambas as formações preparam genericamente os futuros professores para o exercício da profissão docente, minimizando, tanto quanto possível, o impacto inerente à passagem da prática académica para a prática real docente.

2.3 – Qualidade da formação inicial de professores e o processo de Bolonha.

«Na formação de professores, eu acho que o nosso modelo até conseguiu, com um grau de exigência grande, fazer uma boa adequação, dentro do possível.» (Marta, UL)

Marta considera que o problema da implementação do processo de Bolonha transcende a formação de professores. A Coordenadora afirma que o grande problema deste novo modelo está generalizado a toda a formação inicial:

Eu acho que a deficiência maior tem a ver com as Licenciaturas, que são pequenas – três anos é pouco. As pessoas estão formadas rapidamente em qualquer coisa – e isto não tem a ver com a formação de professores, tem a ver com qualquer área – as pessoas não estão aptas a entrar no mundo profissional, ao contrário do que Bolonha pretendia. Pretendia-se que, com três anos de formação, as pessoas estivessem aptas a trabalhar e, depois, o resto

era uma pós-graduação mais específica e que (...) faria com que a pessoa procurasse caminhos muito diversificados. Eu acho que a formação tinha que ser muito bem pensada. Se calhar não adequámos muito bem os nossos cursos a Bolonha. (...) mas a ideia era as pessoas terem uma formação alargada, abrangente, para poderem ir para empregos diferentes.

No entanto, apesar disso, Marta considera que o Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia consegue estar, dentro do que foi possível, bastante bem adequado ao processo de Bolonha, mantendo a qualidade através do elevado grau de exigência que impõe.

«(...) there is less freedom for each teacher.» (Daniel, UM)

De acordo com Daniel, para haver controlo e garantia de qualidade tem que haver uma avaliação detalhada da educação/formação. Assim, com a introdução de Bolonha, Daniel constata que passou a haver uma maior clareza na definição dos objetivos de aprendizagem, o que foi bom para os estudantes. No entanto, Daniel considera que esta mudança, embora benéfica para os estudantes, trouxe desmotivação para os docentes, que sentem que perderam liberdade, o que poderá influenciar a qualidade da docência:

The courses have become (...) better described with goals and so on; (...) and it is very clear for the students what (...) we expect from them. So, this (...) is a big contribution from Bologna, I think. (...) Maybe there is also something that you lose with Bologna. (...) I think teachers think it is more instrumental, in a way; (...) there has been less freedom for the teacher to decide the courses, I think.

Além disso, Daniel critica ainda o facto de ter deixado de haver obrigatoriedade de presença dos estudantes nas aulas:

Bologna is also very clear about this: when you reach the goal, no matter how you have reached the goal, it is alright. You have different ways. You do not have to attend the lessons, here at the University, as long as you pass in the

examination. (...) I think that this is a frustration as well, because... hum... some students do not show up and we cannot do anything.

◀ *UL versus UM* ▶

Ambos os Coordenadores parecem considerar que a introdução do processo de Bolonha trouxe mais problemas do que vantagens. Na UL, e em Portugal em geral, de acordo com a percepção da entrevistada, parece ser claro que o mercado de trabalho não está preparado para receber os recém-licenciados de Bolonha. Além disso, questiona-se a adequabilidade dos cursos aos objetivos daquele processo.

No caso da UM, embora se admita que a introdução de Bolonha veio trazer maior clareza em termos da definição de objetivos de ensino/aprendizagem, e que isso é benéfico para os alunos, constata-se que este processo foi responsável por perda de liberdade dos docentes e pelo aumento da burocracia. Além disso, a introdução de um sistema que não impõe obrigatoriedade de presença, por parte dos alunos, nas aulas, é vista como uma frustração acrescida.

CONCLUSÕES

Sabendo que a identidade docente influencia a qualidade pedagógica e profissional dos novos professores (Feiman-Nemser, 2008), pretende-se inferir, a partir da análise dos dados recolhidos, acerca da influência dos currículos e das práticas de formação inicial na qualidade do ensino na área das Ciências.

Neste trabalho houve uma preocupação em estudar a formação inicial de duas instituições de ensino superior europeias segundo as perspetivas de análise definidas no Capítulo I. Assim, no que se refere à perspetiva macro, isto é, ao contexto da formação, foi feito, ainda naquele capítulo, a partir da revisão da literatura, um levantamento das diretrizes nacionais que regulam a formação inicial. Seguidamente, foram analisados os modelos de formação que habilitam para a docência em cada uma das instituições, nomeadamente no que se refere às componentes curricular e prática da formação, podendo considerar-se que esta perspetiva – perspetiva meso – foi o foco deste estudo empírico. Finalmente, e ainda que numa dimensão bastante reduzida, atentou-se à perspetiva micro, através da análise dos dados recolhidos no âmbito das observações efetuadas.

De seguida, apresentam-se as principais conclusões do estudo empírico, tendo por base a relação que é possível estabelecer entre os currículos e as práticas de formação inicial, e a qualidade do ensino. Apresentar-se-ão também as principais dificuldades sentidas, as limitações do estudo e as questões que surgiram durante a realização do mesmo e/ou que permanecem irresolúveis.

1 – Relação entre os Currículos e as Práticas de Formação Inicial e a Qualidade do Ensino

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, a partir da análise dos resultados apresentados no Capítulo III, tentar-se-á estabelecer uma relação entre a

formação inicial e a qualidade do ensino, atentando aos objetivos definidos para este estudo.

1.1 – Caracterização dos currículos de formação inicial.

O primeiro objetivo visava a caracterização dos currículos de formação inicial na UL e na UM. Como seria expectável, quando se efetuou a análise comparativa dos mesmos, encontraram-se algumas semelhanças e diferenças.

Assim, a criação de disciplinas académicas de docência, na UM, onde prevalece uma forte ligação da componente didática ao estudo do conhecimento científico (junção da FCAE com a FDAE) é considerada, pelos participantes, como um ponto forte. De referir que, na UL, existem UC específicas para cada uma das componentes da formação, não havendo, no entanto, disciplinas especiais que se centrem exclusivamente na interligação dessas mesmas componentes. Contudo, a aposta na qualidade da formação é percecionada como um ponto forte.

Na UM, a atual organização do currículo foi também referenciada, pelos entrevistados, como sendo um ponto forte. Todavia, a falta de especificidade e clareza de alguns seminários que integram os cursos foi destacada como um ponto fraco. Ainda no que respeita a pontos fracos, foi salientada a elevada carga disciplinar da formação inicial da UL.

Verifica-se que, em ambas as instituições, não há envolvimento dos estudantes na definição dos conteúdos curriculares, sendo os mesmos definidos por comissões, no caso do currículo geral da formação. No entanto, no que se refere aos currículos específicos das UC/cursos, estes são definidos pelos docentes, no caso da UL, e por uma comissão de docentes, no caso da UM, estando estes últimos sujeitos a validação pelo Diretor da faculdade. A definição dos conteúdos tem por base, na UL, as recomendações internacionais e as características nacionais específicas do sistema de ensino e, na UM, os objetivos nacionais e institucionais.

1.2 – Caracterização das práticas de formação inicial.

O segundo objetivo pressupunha a caracterização das práticas de formação inicial em ambas as instituições de ensino superior. Neste âmbito, verificou-se que a organização desta componente da formação, na UL e na UM, é bastante diferente.

Na UL, a prática distribui-se por quatro UC (IPP1, IPP2, IPP3 e IPP4). No entanto, só duas destas UC (IPP3 e IPP4) permitem uma prática no sentido de estágio. Neste caso, os conteúdos a trabalhar na prática são definidos de acordo com as propostas pedagógicas dos estudantes, ouvidos os Supervisores.

A prática, na UM, está organizada em torno do desenvolvimento, por parte dos estudantes, de três competências-chave relacionadas com identidade, conhecimento e comunicação, expressas no documento que regula a componente prática da formação. É este documento, cujo conteúdo se centra nestas competências-chave, que preceitua os conteúdos da prática.

Em ambas as instituições, o tipo de participação dos estudantes na prática varia de acordo com o Orientador Cooperante, sendo o contacto com esta componente efetuado de forma gradual, iniciando-se com observação. O contexto de observação, na UL, pode ser variável, no entanto, o contexto de intervenção é sempre o mesmo. No caso da UM, o contexto é sempre o mesmo em ambos os casos. Isto é visto, nesta instituição, ao mesmo tempo como um ponto forte (porque permite estabilidade) e como um ponto fraco (porque não possibilita o conhecimento de outros contextos educativos).

Quer na UL, quer na UM, o estágio decorre sempre em ambiente real. Contudo, as atividades são definidas: a) de acordo com a metodologia de ensino-aprendizagem a ser desenvolvida pelos estudantes durante as suas intervenções, na UL; e b) pelos Supervisores, ouvidos os estudantes, na UM. Apesar disso, em ambas as instituições os estudantes têm liberdade para escolher e adaptar as metodologias que pretendem utilizar.

Em ambas as universidades é estimulada a reflexão. No entanto, este estímulo é efetuado de formas diferentes e tem focos também diferentes. Na UL, a reflexão foca-se no desempenho individual e na eficácia da aplicação da estratégia escolhida. Já na UM, a reflexão centra-se nas competências-chave da componente prática da formação e, eventualmente, em algumas diretrizes propostas pelos Supervisores.

1.3 – Comparação de currículos e práticas.

A comparação dos currículos e práticas de ambos os modelos de formação, no que se refere à sua estrutura e à importância atribuída à prática, correspondia ao terceiro objetivo.

Conclui-se, assim, que a atual formação que habilita para a docência, em ambas as universidades, resulta de uma reestruturação “imposta” pela implementação do processo de Bolonha, regulada por diretrizes nacionais e institucionais próprias e pelas experiências dos respetivos corpos docentes, adquiridas em formações anteriores, havendo, em ambos os casos, uma componente investigacional marcada: a) um relatório final, no caso da UL; e b) duas pequenas dissertações, no caso da UM.

No que respeita à organização das componentes da formação, verifica-se que a estrutura é bastante diferente na UL e na UM, destacando-se as diferenças relativas à duração da formação (dois anos na UL²⁷ e quatro anos e meio ou cinco anos na UM) e à distribuição da componente prática da formação. No entanto, em ambos os casos, é dado um grande ênfase à prática, sendo esta percecionada como detentora de elevada importância para o desenvolvimento de competências profissionais, pelo que é considerada como um ponto forte pelos participantes de ambas as instituições.

Ainda de salientar que, na UL, a teoria, lecionada na componente académica da formação, é utilizada como base de reflexão e fundamentação das decisões que são

²⁷ Não esquecer, no entanto, que, no caso da UL, este ciclo de estudos é precedido por uma formação científica de três anos (Licenciatura), enquanto que, na UM, estes quatro anos e meio ou cinco anos também incluem a formação científica, facto que aproxima este modelo ao modelo que vigorou anteriormente na UL.

tomadas pelos estudantes no âmbito da componente prática da formação. Já na UM utiliza-se a lógica inversa, ou seja, utiliza-se a experiência adquirida na prática para refletir acerca das teorias estudadas na componente académica da formação. Estas filosofias estão bem patentes nas estruturas de cada modelo de formação, uma vez que, na UL, a prática de estágio aparece apenas no final da formação (segundo ano), restringindo-se a duas UC (IPP3 e IPP4). Já na UM, os cinco cursos de estágio estão distribuídos ao longo de toda a formação. Assim, a componente prática está fortemente representada na UM, comparativamente ao modelo em vigor na UL (salienta-se que esta componente esteve totalmente ausente na formação científica anterior, de três anos, que os estudantes portugueses frequentaram).

1.4 – Caracterização das metodologias de ensino-aprendizagem.

O quarto objetivo alvitava a caracterização das metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas em ambos os modelos de formação. Assim, a partir da análise dos discursos dos entrevistados e das observações da investigadora, pode-se concluir que, em ambas as instituições de ensino superior, são utilizadas metodologias de ensino-aprendizagem essencialmente ativas, sendo estimulada a sua utilização e aplicação por parte dos futuros professores no âmbito da componente prática da formação. De referir que este estímulo é considerado, pelos entrevistados da UL, como um ponto forte.

1.5 – Relação entre currículos, práticas e identidade docente.

Quanto à relação entre os currículos e as práticas de formação inicial e a construção da identidade docente dos futuros professores, expressa no quinto objetivo, verifica-se que todos os estudantes entrevistados (quer na UL, quer na UM) evidenciaram uma forte identificação com a profissão docente, admitindo que a formação inicial tem uma influência preponderante para o desenvolvimento da sua

identidade profissional. Os Coordenadores e Supervisores de ambas as instituições atribuem especial relevância à reflexão dos futuros professores acerca dos seus desempenhos práticos, contributo essencial para a construção dessa mesma identidade.

1.6 – Relação entre currículos, práticas e preparação profissional docente.

Finalmente, o sexto objetivo, visava relacionar os currículos e as práticas da formação inicial com o grau de preparação dos futuros professores para o exercício da profissão docente. Pode, então, concluir-se que há consciência, por parte de todos os participantes, da condição mutável da realidade escolar atual, percecionando-se ainda a existência de confiança na adequação das competências desenvolvidas no âmbito das componentes académica e prática da formação, servindo aquelas de base facilitadora no que respeita à capacidade de adaptação a novas situações.

Desta forma, considera-se que, de acordo com o que Bolonha estabelece, estes dois modelos de formação inicial permitem a aquisição de um conjunto de competências que preparam os futuros professores para o exercício da profissão docente, minimizando, tanto quanto possível, o impacto inerente à passagem da prática académica para a prática real docente, devendo os (jovens) professores continuar a investir na sua formação ao longo da vida.

1.7 – Relação entre currículos, práticas e qualidade pedagógica e profissional.

Em suma, verifica-se que ambos os modelos de formação têm pontos fortes e pontos fracos. Estes últimos poderão eventualmente traduzir-se em aspetos a melhorar. No entanto, tal como é mencionado pelo Diretor de Estudos da UM, dependendo da perspetiva e do contexto de análise, podem existir aspetos que poderão ser considerados, ao mesmo tempo, pontos fortes e fracos. Assim, considera-se que não há um modelo perfeito de formação.

Desta forma, e sem pretensões de generalizar, tendo em consideração os contextos específicos (nacionais e institucionais) em que se inserem os modelos de formação em estudo, podemos inferir que estes se revelam adequados, pois estimulam a reflexão e o crescimento profissional dos futuros professores, contribuindo, a partir do contacto com a prática, para a criação de uma boa base para o desenvolvimento da identidade docente. Assim, considera-se que ambos os modelos contribuem para a formação de docentes qualificados.

2 – Dificuldades Sentidas e Limitações do Estudo

Durante o desenvolvimento deste trabalho foram sentidas algumas dificuldades relacionadas com a barreira linguística – traduzida na dificuldade de análise de alguns documentos e da compreensão do contexto das aulas observadas na UM – e com a falta de treino da investigadora, no que se refere à observação e à transcrição de entrevistas.

Uma das limitações deste estudo prende-se com o facto de nem todos os dados poderem ser triangulados, por existirem determinados indicadores que não são abordados por alguns dos entrevistados. Outra limitação prende-se com o número reduzido de observações, que, no que respeita às metodologias de ensino-aprendizagem preconizadas, inviabilizou a possibilidade de confirmação objetiva da informação fornecida pelos entrevistados. Além disso, a impossibilidade de observação de aulas lecionadas pelos futuros professores, no âmbito da componente prática da formação, limitou a perceção das estratégias por eles utilizadas, inviabilizando o estudo do seu comportamento em contexto real de sala de aula e a análise da qualidade pedagógica e profissional dos seus desempenhos.

Desta forma, não se consegue responder integralmente ao problema inicial. No entanto, percebe-se que, apesar de distribuído ao longo da formação, o contacto dos estudantes da UM com a prática parece ser, em termos de tempo total, superior

ao dos estudantes da UL. Isto favorece a solidez da construção da base da identidade docente que terá, claramente, influência na qualidade dos desempenhos dos (futuros) professores. No entanto, com os dados recolhidos neste estudo não se podem tirar elações conclusivas a este respeito. Assim, para se analisarem mais profundamente estas questões teriam que ser realizados mais estudos, recorrendo à observação de aulas dos estagiários e ao acompanhamento dos jovens professores nos primeiros anos de carreira/profissão (primeiros dois ou três anos).

3 – Questões que se colocam e/ou que permanecem irresolúveis

Ponderando na análise efetuada, salientam-se ainda dois aspetos: a) a importância da partilha de experiências, referida pelos estudantes entrevistados em ambas as instituições; e b) a motivação acrescida dos alunos, mencionada pela Cooperante da UL, na participação em atividades desenvolvidas pelos estagiários, devido à sua originalidade. Tendo estes dois pontos em mente, colocam-se algumas questões: Quais as vantagens da existência de núcleos de estágio nas escolas? Qual o seu contributo para o desenvolvimento da identidade docente? Qual a sua influência na qualidade do ensino e na motivação dos alunos das escolas? Qual a influência dos estágios e dos estagiários no sucesso escolar?

A partir da análise dos resultados deste estudo não foi possível perceber por que razão a Suécia está globalmente mais bem classificada do que Portugal, no que se refere aos níveis de Literacia e, principalmente, escolarização. No entanto, considerando apenas os indicadores dos níveis de Literacia para a área das Ciências, e considerando a forte motivação e identificação demonstrada pelos futuros professores em relação à profissão docente, podemos inferir acerca da existência de uma relação entre a qualidade do ensino na área das Ciências, a qualidade da formação inicial (com uma forte componente prática) e os níveis médios de literacia. Todavia, os dados recolhidos não permitem confirmar ou infirmar a existência desta

relação. Contudo, parece ser claro que estes dois modelos de formação inicial permitem o desenvolvimento de um suporte sólido de conhecimentos e experiências que facilitam a construção da base da identidade docente, fatores que, como demonstrado no Capítulo I, influem na qualidade pedagógica e profissional dos professores, que, por sua vez, é determinante para um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P., Adler, P. (1994). Observational Techniques. In Denzin, N.K., Lincoln, I. S. (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp.377-392). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2010). Supervisão: conceitos e práticas. In *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 15-44). Coimbra: Almedina.
- Antaya, C. (2013a). *This is Malmö University*. [On-line]. Retirado de <http://www.mah.se/english/About-Malmo-University/This-is-Malmo-University/>
- Antaya, C. (2013b). *The academic system at Malmö University*. [On-line]. Retirado de <http://www.mah.se/english/About-Malmo-University/This-is-Malmo-University/Academic-model/>
- Arends, R. (1995). Fundamentos científicos da arte de ensinar. In *Aprender a ensinar* (1-39). Lisboa: McGraw-Hill.
- Ball, D., Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco, California: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto e A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70, Lda. (Obra original publicada em 1977).
- Barroso, J. (2009). Prefácio. In D. Sousa, & S. Martínez (Eds.). *Educação comparada: rotas de além-mar* (pp. 9-22). São Paulo: EJR Xamã Editora.
- Bell, J. (2000). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (M. J. Cordeiro, Trad.). Lisboa: Gradiva (Obra original publicada em 1993).

- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Borich, G. (2011). *Observation skills for effective teaching*. Boston: Pearson Education.
- Caena, F. (2011). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*. Brussels: European Commission. Retirado de http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/competences_en.pdf
- CCE. (2007). *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. Retirado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:PT:PDF>
- Chagas, I. & Faria, C. (2012a). *Programa da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional I: Mestrados em ensino da Universidade de Lisboa*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado de http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1606900&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Chagas, I. & Faria, C. (2012b). *Programa da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II: Mestrados em ensino da Universidade de Lisboa*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado de http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1606900&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Darling-Hammond, L., Banks, J. Zumwalt, K., Gomez, L., Sherin, M., Jacqueline, G., Finn, L. (2005). Educational goals and purposes: developing a curricular vision for teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 169-200). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Dewey, J. (2008). The relation of theory to practice in education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 787-799). New York: Routledge / Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Day, C. (2004). Emotions and identities. In *A passion for teaching* (pp. 44-61). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Dias, C. M., Morais, J. A. (2004). Interação em Sala de Aula: Observação e Análise. In *Revista Referência*, 11, 49-58.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Esteves, M. T. (2004). A investigação enquanto estratégia de formação de professores – um estudo. In A. Nóvoa (Org.) *Curriculo, situações educativas e formação de professores* (pp.203-225). Lisboa: Educa.
- ETUCE. (2008). *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. Brussels: European Trade Union Committee for Education. Retirado de http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 697-705). New York: Routledge / Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.

Galvão, C. (2012a). *Programa da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III: Mestrados em ensino da Universidade de Lisboa*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado de http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1606900&_dad=portal&_schema=PORTAL

Galvão, C. (2012b). *Programa da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional IV: Mestrados em ensino da Universidade de Lisboa*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado de http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1606900&_dad=portal&_schema=PORTAL

Galvão, C. & Reis, P. (2002). Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: o estágio de Sofia. *Revista de Educação, Vol. XI, nº2*, 165-178.

Gaspar, M. I., Roldão, M. (2007). Desenvolvimento curricular: conceito ou conceitos? In *Elementos do desenvolvimento curricular* (pp.17-47). Lisboa: Universidade Aberta.

Heckmann, C. (2012). *Education at a Glance: OECD indicators 2012. Portugal – country note*. Retirado de <http://www.oecd.org/edu/CN%20-%20Portugal.pdf>

Hesse-Biber, S. & Leavy, P. (2006). The research process. In *The practice of Qualitative Research* (pp.45-82). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Hobbs, L. (2012). Examining the aesthetic dimensions of teaching: relationships between knowledge, identity and passion. *Teaching and Teacher Education, 28*, 718-729.

IEUL. (2013). *Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia*. [On-line]. Retirado de http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1606900&_dad=portal&_schema=PORTAL

Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1993).

- Krippendorff, K. (2011). *Content Analysis: An Introduction To Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Ludke, M. & Marli, A. (1986). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: E.P.U., pp.25-33.
- Malmö Högskola. (2011a). *Ämneslärarutbildning – inriktning grundskolan åk 7-9: Antagning 2012*. [On-line]. Retirado de <http://www.mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Ar-student/Val-inom-LUT11-antagning-ht-2011/Amneslararutbildning--inriktning-grundskolan-ak-7-9-270hp/Amneslararutbildning--inriktning-grundskolan-ak-7-9-270hp/>
- Malmö Högskola. (2011b). *Ämneslärarutbildning – inriktning gymnasieskolan: Antagning 2012*. [On-line]. Retirado de <http://www.mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Ar-student/Val-inom-LUT11-antagning-ht-2011/Amneslararutbildning--inriktning-gymnasieskolan-300-330hp/>
- Merriam, S. (1998). Case studies as qualitative research. In *Qualitative research and case study applications in education* (pp.26-44). San Francisco, California: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Ministério da Educação. (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf
- Ministry of Education. (2010). *Structures of education and training systems in Europe: Portugal. 2009/10 Edition*. Lisbon: Eurydice. Retirado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_PT_EN.pdf
- Ministry of Education and Research. (2010). *Structures of education and training systems in Europe: Sweden. 2009/10 Edition*. Stockholm: Eurydice. Retirado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_se_en.pdf

- Montero, L. (2001). Aprender a ensinar: a construção do conhecimento profissional. In *A construção do conhecimento profissional docente* (pp.143-238). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 2001).
- Nóvoa, A. (2009). Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In D. Sousa, & S. Martínez (Eds.). *Educação comparada: rotas de além-mar* (pp. 23-62). São Paulo: EJR Xamã Editora.
- OECD. (2011). *Education at a glance 2011: highlights*. Paris: OECD Publishing.
Retirado de
<http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/48631550.pdf>
- OECD. (2012). *OECD better life index*. [On-line]. Retirado de
<http://www.oecdbetterlifeindex.org/>
- Pacheco, J. (2001). Currículo: conceituação. In *Currículo: teoria e prática* (pp.15-20). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., Neto-Mendes, A., Martins, A., Gonçalves, M. & Pedro, A. (2009). Identidade e trabalho docente: representações sociais de futuros professores. In C. Sousa, L. Pardal & L. Bôas (Org.), *Representações sociais sobre o trabalho docente* (pp. 33-51). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, Vol. XI, nº2, 145-163.
- Portland, J. (2013a). Malmö University, Sweden: International Education and Research. [On-line]. Retirado de: <http://www.mah.se/english/About-Malmo-University/>
- Portland, J. (2013b). Faculty of Education and Society. [On-line] Retirado de <http://www.mah.se/english/Schools-and-faculties/Faculty-of-education-and-society/>
- Reitoria da Universidade de Lisboa. (2012). *Massa crítica 6*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Rodgers, C. & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & K. Demers (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education: enduring questions in changing contexts* (pp.697-705). New York: Routledge / Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Rodrigues, A. (1997). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In Atas do VII Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE. *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Colóquio que decorreu na FPCE-UL, Lisboa, Portugal, pp.123-132.
- Skolverket. (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011*. Stockholm: Skolverket. Retirado de <http://www.malmo.se/download/18.29c3b78a132728ecb52800034181/pdf2687.pdf>
- Snoek, M. & Žogla, I. (2009). Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments. In Swenen, A. & Klink, M. (Ed.), *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp.11-27). Heidelberg: Springer.
- Stake, R. (1994). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.236-247). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1994). Case study methods. In J. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: an international handbook* (pp. 49-53). Oxford: Pergamon.
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465.
- Swedish Institute. (2010). Higher education and research: *getting smarter in Sweden*. [On-line]. Retirado de http://www.studyinsweden.se/upload/Sweden_se/english/factsheets/SI/SI_FS83a_Higher_education_in_Sweden/FS16-Higher-education-and-research-low-resolution.pdf

Swedish Institute. (2012). *University and university college: What's the difference?* [On-line]. Retirado de <http://www.studyinsweden.se/How-To-Apply/Basic-information/University-vs-university-college/>

Swedish National Agency for Higher Education. (2012). *Swedish universities & university colleges. Short Version of Annual Report 2012*. Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education. Retirado de <http://www.hsv.se/download/18.485f1ec213870b672a680003125/1218R-swedish-universities-annual-report-2012.pdf>

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-77). Porto: Porto editora.

TNTEE. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe. Retirado de <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1994).

UNESCO. (2011). *Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retirado de http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf

União Europeia. (2012). *Países da União Europeia*. [On-line]. Retirado de http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/index_pt.htm

Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 89-116.

Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Zeichner, K., Conklin, H. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. MacIntyre & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 269-289). New York: Routledge / Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Legislação Portuguesa (por ordem cronológica)

Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República – I Série*, 237, pp. 3067-3081. Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. *Diário da República – I Série-A*, 37, pp. 1494-1499.

Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto. Constituição da República Portuguesa. VII revisão constitucional. *Diário da República – I Série-A*, 155, pp. 4642-4686. Retirado de <http://dre.pt/util/pdfs/files/crp.pdf>

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República – I Série-A*, 166, pp. 5122-5138. Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República – I Série-A*, 60, pp. 2242-2257.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, 38, pp. 1320-1328. Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. Regime jurídico das instituições de ensino superior. *Diário da República*, 1.ª Série, 174, pp. 6358-6389. Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1771/Lei62_2007.pdf

Decreto-Lei n.º 272/2007 de 27 de julho. *Diário da República*, 1ª Série, 143, pp. 4785-4789. Retirado de <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/secundario/Documents/decretolei2722007.pdf>

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República* – 1ª Série, 166, pp. 5635-5636. Retirado de <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/0563505636.pdf>

Despacho 15030/2011, de 7 de novembro. *Diário da República*, 2ª Série – N.º 213, pp. 44118-44123. Retirado de <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/363479.PDF>

Despacho normativo n.º 5-A/2013, de 19 de abril de 2013. *Diário da República*, 2ª Série – N.º 77, pp. 13056-(2) – 13056-(13). Retirado de http://www.eul.mctes.pt/fotos/editor2/despachonormativo5_a_2013estatutosulx.pdf

Legislação Sueca (por ordem cronológica)

SFS* 1985:1100, de 12 de dezembro de 1985. *Education Act*. Tradução, em língua inglesa, da cópia sueca de Junho de 2000; inclui as alterações estabelecidas pela SFS 1999:886. Retirado de <http://www.government.se/sb/d/574/a/21538>

SFS 1992:1434, de 17 de dezembro de 1992. *The Swedish Higher Education Act*. [On-line]. Tradução, em língua inglesa, de Novembro de 2011; inclui as alterações estabelecidas pela SFS 2010:2002. Retirado de <http://www.hsv.se/lawsandregulations/theswedishhighereducationact.4.5161b99123700c42b07ffe3956.html>

SFS 1993:100, de 4 de fevereiro de 1993. *The Higher Education Ordinance*. [On-line]. Tradução, em língua inglesa, de Novembro de 2011; inclui alterações estabelecidas pela SFS 2011:946. Retirado de <http://www.hsv.se/lawsandregulations/thehighereducationordinance.4.5161b99123700c42b07ffe3981.html>

SFS 1994:1194, de 26 de junho de 1994, *Grundskoleförordning*. [On-line]. Retirado de http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Grundskoleforordning-1994119_sfs-1994-1194/

Govt. Bill 2009/10:89, apresentada ao Parlamento sueco a 11 de fevereiro de 2010.

Top of the class – new teacher education programmes. [On-line]. Fact Sheet U10.009, de 5 de Março de 2010. Retirado de <http://www.government.se/sb/d/12748/a/140951>

SFS 2010:2039, de 22 de dezembro de 2010, *Gymnasieförordning*. [On-line]. Retirado de [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039/)

[Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039/)

Nota:

*SFS é a abreviatura de *Svensk författningssamling*, que significa *Swedish Code of Statutes*, isto é, Códigos Estatutários Suecos.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DO MESTRADO (UL)

Tema: Currículos e práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

Objetivos Gerais:

- Conhecer as funções desempenhadas pelo responsável do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia;
- Caracterizar estrutura do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia;
- Aferir o grau de liberdade dos professores e alunos da Universidade na definição do currículo do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia;
- Averiguar existência (ou não) de articulação entre a componente académica e prática do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia;
- Compreender a importância atribuída à prática no Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia;
- Compreender o papel da componente prática do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia no desenvolvimento profissional dos futuros professores;
- Analisar percepções do entrevistado acerca do currículo e da prática do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia.

Entrevistadora:

- Filomena do Rosário Alves Rodrigues

Entrevistado: Coordenadora do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia

Local: Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Duração: aproximadamente entre 1h e 1h30

| Blocos | Objetivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|---|---|--|---|
| (A) Legitimação da Entrevista | <ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista; - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho; - Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas; - Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho. | <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Dar conhecimento da transcrição da entrevista; - Garantir acesso à transcrição da entrevista. |
| (B) Caracterização do entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso profissional do entrevistado | <ol style="list-style-type: none"> 1) Em que ano iniciou as suas funções como coordenadora deste curso de formação inicial? 2) Desempenhou algum outro cargo dentro desta instituição? 3) Leciona alguma Unidade Curricular neste Mestrado? Qual? | |
| (C) Formação Inicial | <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a estrutura do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia | <ol style="list-style-type: none"> 1) Como está estruturado este Mestrado? | |

| Blocos | Objetivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|------------------------------------|---|--|--|
| (D) Currículo | - Conhecer formas de conceção do currículo | <p>1) Ao nível institucional, quem é responsável pela conceção do programa curricular deste Mestrado? E o currículo das disciplinas que o constituem?</p> <p>2) Quais são os critérios utilizados para a definição do currículo deste curso de formação de professores?</p> <p>3) Existem diretrizes institucionais para a definição dos currículos dos cursos?</p> | <p>Pergunta 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem toma as decisões relacionadas com o currículo específico de uma determinada disciplina? - Estas decisões passam por algum tipo de aprovação por parte da coordenação do programa ou da direção da instituição? <p>Pergunta 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por exemplo, orientações curriculares |
| | - Conhecer a organização e o planeamento do currículo | <p>1) Como se organiza o currículo deste curso de formação inicial de professores?</p> <p>2) Existe uma componente investigacional marcada nestes cursos de formação inicial?</p> <p>3) Por que razão foi concebida esta estrutura?</p> <p>4) Qual o grau de envolvimento dos docentes e dos estudantes na conceção do atual currículo?</p> | <p>Pergunta 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por exemplo, em termos de carga disciplinar e importância dada às diferentes componentes: a) conhecimento científico; b) pedagogia (disciplinas didáticas); e c) prática profissional. |
| | - Compreender a seleção dos conteúdos curriculares | <p>1) Quais são os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos curriculares neste programa de formação inicial?</p> <p>2) Que metodologias de ensino-aprendizagem são maioritariamente utilizadas para a preparação dos futuros professores?</p> | <p>Pergunta 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os conteúdos das diferentes componentes curriculares foram determinados tendo em consideração as características e as especificidades da realidade docente portuguesa dos níveis para os quais fornece habilitação? |

| Blocos | Objetivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|----------------------|--|--|--|
| (D) Currículo | | 3) São feitas atualizações regulares dos conteúdos curriculares? | Pergunta <u>3</u> : - Perceber se há uma preocupação com a atualização dos conteúdos curriculares à luz da investigação mais recente. |
| | - Conhecer as perceções do entrevistado acerca do currículo deste curso de formação inicial de professores | 1) Quais são os pontos fortes ou, pelo contrário, os aspetos em que sente que existem mais lacunas no currículo deste curso de formação inicial de professores? 1.1) Que fatores considera estarem na origem desses pontos fortes ou das lacunas? | |
| (E) Práticas | - Conhecer a estrutura de desenvolvimento da prática | 1) Qual é o espaço/importância atribuída à prática neste curso de formação inicial? 2) A conceção da prática permite a aplicação dos conhecimentos teóricos previamente adquiridos pelos estudantes? | Pergunta <u>1</u> : - Exemplo: N.º de horas / N.º de ECTS / N.º de Unidades Curriculares |
| | - Conhecer o ambiente em que decorre a prática | 1) Como é efetuado o contacto com prática? | Pergunta <u>1</u> : - De forma gradual ao longo do programa de formação inicial, iniciando-se o contacto com a prática a partir da observação? - Apenas no final do curso? |

| Blocos | Objetivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|------------------------------------|--|--|---|
| (E) Práticas | - Conhecer o ambiente em que decorre a prática | <p>2) Em que ambiente decorre a componente curricular prática do curso?</p> <p>3) A prática decorre toda no mesmo contexto?</p> | <p>Pergunta 2:</p> <p>- Simulação em sala de aula? Ambiente real, inserido nas práticas letivas reais de uma escola? Ambos?</p> <p>Pergunta 3:</p> <p>- Isto é, toda sempre no mesmo local (mesma escola)?</p> |
| | - Compreender o tipo de envolvimento dos estudantes (futuros professores) na prática | <p>1) Qual o tipo de participação dos futuros professores nas atividades desenvolvidas no âmbito do estágio?</p> <p>2) O tipo de participação está predefinido?</p> <p>3) Os estudantes (futuros professores) são estimulados a utilizar as metodologias estudadas na componente curricular teórica do Mestrado, tendo liberdade para as adaptar à sua personalidade e/ou identidade?</p> <p>4) Os futuros professores são levados a refletir acerca das suas práticas a partir da análise dos seus desempenhos? Se sim, de que forma?</p> | <p>Pergunta 1:</p> <p>- Participam ativamente nas atividades do orientador na(s) sua(s) turma(s)? Apenas observam as aulas do orientador?</p> <p>- Têm uma turma pela qual são responsáveis? Os estágios funcionam em co-docência?</p> |
| (D) Considerações | - Conhecer a perceção geral do entrevistado acerca da eficácia deste | 1) Qual a importância e o contributo do currículo e da prática para a construção da identidade profissional docente? | |

| Blocos | Objetivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|--------|--|--|--|
| finais | <p>curso de formação de professores.</p> <p>- Conhecer a perceção geral do entrevistado acerca da eficácia deste curso de formação de professores.</p> | <p>2) A introdução do processo de Bolonha fomentou a melhoria da qualidade da formação inicial?</p> <p>3) Considera que este curso de formação inicial prepara os futuros professores para o exercício da profissão docente?</p> | <p>Pergunta 3:</p> <p>- Nomeadamente, no que se refere à realidade da prática letiva;</p> <p>- Facilita a redução do impacto inerente à passagem da prática académica à prática profissional?</p> |
| | <p>- Consolidação da entrevista.</p> | <p>1) Deseja acrescentar alguma coisa que não tenha sido contemplada nesta entrevista?</p> <p>2) Agradecemos desde já a sua disponibilidade.</p> | |

APÊNDICE B – GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DE ESTUDOS (UM)

Tema: Currículos e práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

Objetivos Gerais:

- Conhecer as funções desempenhadas pelo responsável do programa de formação inicial de professores na área das Ciências, na Universidade de Malmo (UM);
- Caracterizar estrutura do programa de formação inicial de professores na UM;
- Aferir o grau de liberdade dos professores e alunos da UM na definição do currículo do programa de formação inicial;
- Averiguar existência (ou não) de articulação entre a componente académica e prática do programa de formação inicial de professores na UM;
- Compreender a importância dada à prática;
- Compreender o papel da componente prática do programa no desenvolvimento profissional dos futuros professores;
- Analisar percepções do entrevistado acerca do currículo e da prática do programa de formação inicial na UM.

Entrevistadora:

- Filomena do Rosário Alves Rodrigues

Entrevistado: Diretor de Estudos do Programa de Formação Inicial que habilita para a docência na área das Ciências

Local: Universidade de Malmo, Malmo, Suécia

Duração: aproximadamente 1h30

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|---|--|--|---|
| (A) Legitimação da Entrevista | <ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista; - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho; - Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas; - Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho. | <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Dar conhecimento da transcrição da entrevista; - Garantir acesso à transcrição da entrevista. |
| (B) Caracterização do entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso profissional do entrevistado | <ol style="list-style-type: none"> 1) Em que ano iniciou as suas funções como coordenador deste curso de formação inicial? 2) Desempenhou algum outro cargo dentro desta instituição? 3) Leciona algum curso neste programa de formação inicial? Qual? | |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|---------------------------------------|---|--|--|
| (C) Formação Inicial | Caracterizar a formação inicial de professores na Universidade de Malmo | <p>1) Na área das Ciências, quais as disciplinas que um indivíduo fica habilitado a lecionar em cada uma das especializações?</p> <p>2) É dada alguma liberdade ao estudante para fazer esta escolha ou já existe um programa pré-definido?</p> <p>3) Quais as vantagens / limitações associadas ao facto de existirem duas especializações dentro do mesmo programa de formação de professores?</p> <p>4) Como está estruturado o programa de formação inicial de professores desta universidade?</p> | <p>Pergunta 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 disciplinas do 7º ao 9º ano; - 2 disciplinas do 10º ao 12º ano. <p>Pergunta 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma para lecionar do 7º ao 9º ano - Outra para lecionar do 10º ao 12º ano <p>Pergunta 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa → curso → disciplina? |
| (D) Currículo | - Conhecer formas de conceção do currículo | <p>1) Qual a diferença, em termos curriculares, da especialização que habilita para a docência de jovens que se encontram a frequentar do 7º ano 9º ano de escolaridade e de jovens que frequentam do 10º ao 12º ano de escolaridade?</p> <p>2) Ao nível institucional, quem é responsável pela conceção do currículo do programa de formação de professores? E o currículo dos cursos que o constituem?</p> | <p>Pergunta 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem toma as decisões relacionadas com o currículo específico de um determinado curso? - Estas decisões passam por algum tipo de aprovação por parte da coordenação do programa ou da direção da instituição? |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|------------------------------------|---|--|---|
| (D) Currículo | - Conhecer formas de conceção do currículo | 3) Quais são os critérios utilizados para a definição do currículo deste programa de formação de professores? 4) Existem diretrizes institucionais para a definição dos currículos dos cursos? | Pergunta 4 : - Por exemplo, orientações curriculares |
| | - Conhecer a organização e o planeamento do currículo | 1) Como se organiza o currículo deste programa de formação inicial de professores? 2) Por que razão foi concebida esta estrutura? 3) Existe uma componente investigacional marcada nestes cursos de formação inicial? 4) Qual o grau de envolvimento dos docentes e dos estudantes na conceção do atual currículo? | Pergunta 1 : - Por exemplo, em termos de carga disciplinar e importância dada às diferentes componentes: a) conhecimento científico; b) pedagogia (disciplinas didáticas); e c) prática profissional. |
| | - Compreender a seleção dos conteúdos curriculares | 1) Quais são os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos curriculares neste programa de formação inicial? 2) Que metodologias de ensino-aprendizagem são maioritariamente utilizadas para a preparação dos futuros professores? 3) São feitas atualizações regulares dos conteúdos curriculares dos cursos deste programa de formação inicial? | Pergunta 1 : - Os conteúdos das diferentes componentes curriculares foram determinados tendo em consideração as características e as especificidades da realidade docente sueca dos níveis para os quais fornece habilitação? Pergunta 3 : - Perceber se há uma preocupação com a atualização dos conteúdos curriculares à luz |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|----------------------|--|--|--|
| (D) Currículo | | | da investigação mais recente. |
| | - Conhecer as perceções do entrevistado acerca do currículo deste curso de formação inicial de professores | 1) Quais são os pontos fortes ou, pelo contrário, os aspetos em que sente que existem mais lacunas no currículo deste programa de formação inicial de professores? Que fatores considera estarem na origem desses pontos fortes ou das lacunas? | |
| (E) Práticas | - Conhecer a estrutura de desenvolvimento da prática | 1) Há diferença, em termos de práticas, da especialização que habilita para a docência de jovens que se encontram a frequentar do 7º ano 9º ano de escolaridade e de jovens que frequentam do 10º ao 12º ano de escolaridade? Se sim, qual? 2) Qual é o espaço/importância atribuída à prática em cada uma das especializações? | Pergunta 2: - Exemplo: N.º de horas / N.º de ECTS / N.º de Unidades Curriculares |
| | - Conhecer o ambiente em que decorre a prática | 1) Como é efetuado o contacto com prática? | Pergunta 1: - De forma gradual ao longo do programa de formação inicial, iniciando-se o contacto com a prática a partir da observação? - Apenas no final do curso? |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|---|--|--|---|
| (E) Práticas | | <p>2) Em que ambiente decorre a componente curricular prática deste programa?</p> <p>3) A prática decorre toda no mesmo contexto?</p> | <p>Pergunta 2:</p> <p>- Simulação em sala de aula? Ambiente real, inserido nas práticas letivas reais de uma escola? Ambos?</p> <p>Pergunta 3:</p> <p>- Isto é, toda sempre no mesmo local (mesma escola)?</p> |
| | - Compreender o tipo de envolvimento dos estudantes (futuros professores) na prática | <p>1) Qual o tipo de participação dos futuros professores nas atividades desenvolvidas no âmbito do estágio?</p> <p>2) O tipo de participação está predefinido?</p> <p>3) Os estudantes (futuros professores) são estimulados a utilizar as metodologias estudadas na componente curricular teórica do Mestrado, tendo liberdade para as adaptar à sua personalidade e/ou identidade?</p> <p>4) Os futuros professores são levados a refletir acerca das suas práticas a partir da análise dos seus desempenhos?</p> | <p>Pergunta 1:</p> <p>- Participam ativamente nas atividades do orientador na(s) sua(s) turma(s)? Apenas observam as aulas do orientador?</p> <p>- Têm uma turma pela qual são responsáveis? Os estágios funcionam em co-docência?</p> |
| (D) Considerações finais | - Conhecer a perceção geral do entrevistado acerca da eficácia deste | <p>1) Qual a importância e o contributo do currículo e da prática para a construção da identidade profissional docente?</p> <p>2) A introdução do processo de Bolonha fomentou</p> | <p>Pergunta 3:</p> <p>- Nomeadamente, no que se refere à realidade da prática letiva;</p> |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|---------------|-----------------------------------|---|--|
| | curso de formação de professores. | a melhoria da qualidade da formação inicial? 3) Considera que este programa de formação inicial prepara os futuros professores para o exercício da profissão docente? | - Facilita a redução do impacto inerente à passagem da prática académica à prática profissional? |
| | - Consolidação da entrevista. | 1) Deseja acrescentar alguma coisa que não tenha sido contemplada nesta entrevista? 2) Agradecemos desde já a sua disponibilidade. | |

APÊNDICE C – GUIÃO DA ENTREVISTA À ORIENTADORA COOPERANTE (UL)

Tema: Práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

Objetivos Gerais:

- Conhecer as funções desempenhadas pelo orientador na componente curricular prática do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia;
- Aferir o grau de liberdade do orientador na definição da componente curricular prática;
- Averiguar existência (ou não) de articulação entre a componente académica e prática do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia;
- Compreender a importância atribuída à prática no Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia;
- Compreender o papel da componente prática do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia no desenvolvimento profissional dos futuros professores;
- Analisar perceções do entrevistado acerca do currículo e da prática do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia.

Entrevistadora:

- Filomena do Rosário Alves Rodrigues

Entrevistado: Orientadora Cooperante do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia

Local: Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Duração: aproximadamente 1h

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|---|--|--|---|
| (A) Legitimação da Entrevista | - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado | - Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista; - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho; - Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas; - Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho. | - Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Dar conhecimento da transcrição da entrevista; - Garantir acesso à transcrição da entrevista. |
| (B) Caracterização do entrevistado | - Conhecer o percurso profissional do entrevistado | 1) Há quanto tempo desempenha a função de orientador? 2) Desempenha algum outro cargo ou função? | Pergunta 2 : - Na escola / instituição |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|----------------------------------|---|--|--|
| (C) Prática | - Conhecer a estrutura de desenvolvimento da prática | <p>1) Qual o grau de participação do orientador na definição da componente curricular prática?</p> <p>2) Quais são os critérios utilizados para a definição dos conteúdos e da estrutura da prática?</p> <p>3) Existem diretrizes institucionais para a definição das práticas?</p> <p>4) Que metodologias de ensino-aprendizagem são maioritariamente utilizadas para a preparação dos futuros professores?</p> | <p>Pergunta 1:</p> <p>- Quem define os conteúdos e a estrutura da prática?</p> <p>Pergunta 3:</p> <p>- Por exemplo, orientações curriculares</p> |
| | - Conhecer as perceções do entrevistado acerca da prática | <p>1) Qual a importância e o contributo da prática para a construção da identidade profissional docente?</p> <p>2) Quais são os pontos fortes ou, pelo contrário, os aspetos em que sente que existem mais lacunas na componente curricular prática deste curso de formação inicial de professores? Que fatores considera estarem na origem desses pontos fortes ou das lacunas?</p> | |
| | - Conhecer o ambiente em que decorre a prática | <p>1) Em que ambiente decorre a componente curricular prática que orienta?</p> | <p>Pergunta 1:</p> <p>- Simulação em sala de aula? Ambiente real, inserido nas práticas letivas reais de uma escola? Ambos?</p> |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|---------------------------------|--|---|---|
| (C) Prática | | 2) A prática decorre toda no mesmo contexto? | Pergunta <u>2</u> : - Isto é, toda sempre no mesmo local (mesma escola)? |
| | - Compreender o tipo de envolvimento dos estudantes (futuros professores) na prática | 1) Qual o tipo de participação dos futuros professores nas atividades desenvolvidas no âmbito do estágio? 2) O tipo de participação está predefinido? 3) Os estudantes (futuros professores) são estimulados a utilizar as metodologias estudadas na componente curricular teórica do Mestrado, tendo liberdade para as adaptar à sua personalidade e/ou identidade? 4) Os futuros professores são levados a refletir acerca das suas práticas a partir da análise dos seus desempenhos? | Pergunta <u>1</u> : - Participam ativamente nas atividades do orientador na(s) sua(s) turma(s)? Apenas observam as aulas do orientador? - Têm uma turma pela qual são responsáveis? Os estágios funcionam em co-docência? |
| (D) Considerações finais | - Conhecer a perceção geral do entrevistado acerca da eficácia da prática. | 1) Considera que esta componente curricular prática contribui para a preparação dos futuros professores para o exercício da profissão docente? Se sim, de que forma? | Pergunta <u>1</u> : - Nomeadamente, no que se refere à realidade da prática letiva e à redução do impacto inerente à passagem da prática académica à prática profissional? |
| | - Consolidação da entrevista. | 1) Deseja acrescentar alguma coisa que não tenha sido contemplada nesta entrevista? 2) Agradecemos desde já a sua disponibilidade. | |

APÊNDICE D – GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DOS ESTÁGIOS (UM)

Tema: Práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

Objetivos Gerais:

- Conhecer as funções desempenhadas pelo orientador na componente curricular prática do programa de formação inicial da Universidade de Malmo (UM);
- Aferir o grau de liberdade do orientador na definição da componente curricular prática;
- Averiguar existência (ou não) de articulação entre a componente curricular teórica e prática do programa de formação inicial da UM;
- Compreender a importância atribuída à prática no programa de formação inicial da UM;
- Compreender o papel da componente prática do programa de formação inicial da UM no desenvolvimento profissional dos futuros professores;
- Analisar percepções do entrevistado acerca do currículo e da prática do programa de formação inicial da UM.

Entrevistadora:

- Filomena do Rosário Alves Rodrigues

Entrevistado: Coordenadora dos Estágios do Programa de Formação Inicial que habilita para a docência na área das Ciências

Local: Universidade de Malmo, Malmo, Suécia

Duração: aproximadamente 1h

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|---|--|--|---|
| (A) Legitimação da Entrevista | - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado | - Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista; - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho; - Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas; - Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho. | - Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Dar conhecimento da transcrição da entrevista; - Garantir acesso à transcrição da entrevista. |
| (B) Caracterização do entrevistado | - Conhecer o percurso profissional do entrevistado | 1) Qual a designação do curso de que é responsável? 2) Há quanto tempo desempenha a função de orientador? 3) É orientador de que especialização do programa de formação inicial? 4) Desempenha algum outro cargo ou função? | Pergunta 3 : - Se for de ambas, questionar o entrevistado acerca das diferenças entre elas, no que respeita à forma de orientação. Pergunta 4 : - Na escola / instituição |
| (C) Prática | - Conhecer a estrutura de desenvolvimento da prática | 1) Qual o grau de participação do orientador na definição da componente curricular prática? 2) Quais são os critérios utilizados para a definição dos conteúdos e da estrutura da prática? 3) Existem diretrizes institucionais para a definição das práticas? 4) Que metodologias de ensino-aprendizagem são | Pergunta 1 : - Quem define os conteúdos e a estrutura da prática? Pergunta 3 : - Por exemplo, orientações curriculares |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|----------------------------------|--|--|---|
| (C) Prática | | maioritariamente utilizadas para a preparação dos futuros professores? | |
| | - Conhecer as perceções do entrevistado acerca da prática | 1) Qual a importância e o contributo da prática para a construção da identidade profissional docente? 2) Quais são os pontos fortes ou, pelo contrário, os aspetos em que sente que existem mais lacunas na componente curricular prática deste programa de formação inicial de professores? Que fatores considera estarem na origem desses pontos fortes ou das lacunas? | |
| | - Conhecer o ambiente em que decorre a prática | 1) Em que ambiente decorre a componente curricular prática que orienta / de que é responsável? 2) A prática decorre toda no mesmo contexto? | Pergunta 1 : - Simulação em sala de aula? Ambiente real, inserido nas práticas letivas reais de uma escola? Ambos? Pergunta 2 : - Isto é, toda sempre no mesmo local (mesma escola)? |
| | - Compreender o tipo de envolvimento dos estudantes (futuros professores) na prática | 1) Qual o tipo de participação dos futuros professores nas atividades desenvolvidas no âmbito do estágio? | Pergunta 1 : - Participam ativamente nas atividades do orientador na(s) sua(s) turma(s)? Apenas observam as aulas do orientador? - Têm uma turma pela qual são |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|-----------------------------|--|---|---|
| (C) Prática | - Compreender o tipo de envolvimento dos estudantes (futuros professores) na prática | <p>2) O tipo de participação está predefinido?</p> <p>3) Os estudantes (futuros professores) são estimulados a utilizar as metodologias estudadas na componente curricular teórica do Mestrado, tendo liberdade para as adaptar à sua personalidade e/ou identidade?</p> <p>4) Os futuros professores são levados a refletir acerca das suas práticas a partir da análise dos seus desempenhos?</p> | responsáveis? Os estágios funcionam em co-docência? |
| (D) Considerações finais | - Conhecer a perceção geral do entrevistado acerca da eficácia da prática. | 1) Considera que esta componente curricular prática contribui para a preparação dos futuros professores para o exercício da profissão docente? Se sim, de que forma? | Pergunta 1: - Nomeadamente, no que se refere à realidade da prática letiva e à redução do impacto inerente à passagem da prática académica à prática profissional? |
| | - Consolidação da entrevista. | <p>1) Deseja acrescentar alguma coisa que não tenha sido contemplada nesta entrevista?</p> <p>2) Agradecemos desde já a sua disponibilidade.</p> | |

APÊNDICE E – GUIÃO DA ENTREVISTA AO ESTUDANTE (UL)

Tema: Currículos e práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

Objetivos Gerais:

- Caracterizar estrutura do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia;
- Aferir o grau de liberdade dos estudantes da Universidade na definição do currículo do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia;
- Averiguar percepção da existência (ou não) de articulação entre a componente académica e prática do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia;
- Compreender a importância atribuída à prática no Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia;
- Compreender o papel da componente prática do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia no desenvolvimento profissional dos futuros professores;
- Analisar percepções do entrevistado acerca do currículo e da prática do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia.

Entrevistadora:

- Filomena do Rosário Alves Rodrigues

Entrevistado: Estudante do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia

Local: Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Duração: aproximadamente 1h

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|---|---|--|---|
| (A) Legitimação da Entrevista | - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado | - Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista; - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho; - Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas; - Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho. | - Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Dar conhecimento da transcrição da entrevista; - Garantir acesso à transcrição da entrevista. |
| (B) Caracterização do entrevistado | - Conhecer o percurso académico do entrevistado | 1) Qual foi a área da sua licenciatura? 2) Em que ano começou a frequentar programa de formação inicial? 3) Quando iniciou a componente prática deste programa? | Pergunta 1 : - Em que área das Ciências (<i>major e minor</i>)? Pergunta 3 : - Há quanto tempo iniciou o estágio? |
| (C) Currículo | - Conhecer a organização e o planeamento do currículo | 1) Como se organiza o currículo deste curso de formação inicial de professores? 2) Existe uma componente investigacional marcada nestes cursos de formação inicial? 3) Qual o grau de envolvimento dos estudantes na conceção do atual currículo? | Pergunta 1 : - Por exemplo, em termos de carga disciplinar e importância dada às diferentes componentes: a) conhecimento científico; b) pedagogia (disciplinas didáticas); e c) prática profissional. |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|----------------------|--|--|---|
| (C) Currículo | - Compreender a seleção dos conteúdos curriculares | 1) Que metodologias de ensino-aprendizagem são maioritariamente utilizadas para a preparação dos futuros professores? | |
| | - Conhecer as perceções do entrevistado acerca do currículo deste curso de formação inicial de professores | 1) Quais são os pontos fortes ou, pelo contrário, os aspetos em que sente que existem mais lacunas no currículo deste curso de formação inicial de professores? Que fatores considera estarem na origem desses pontos fortes ou das lacunas? | |
| (D) Práticas | - Conhecer o ambiente em que decorre a prática | <p>1) Como é efetuado o contacto com prática?</p> <p>2) Em que ambiente decorre a componente curricular prática do curso / programa?</p> <p>3) A prática decorre toda no mesmo contexto?</p> | <p>Pergunta <u>1</u>:</p> <p>- De forma gradual ao longo do programa de formação inicial, iniciando-se o contacto com a prática a partir da observação?</p> <p>- Apenas no final do curso?</p> <p>Pergunta <u>2</u>:</p> <p>- Simulação em sala de aula? Ambiente real, inserido nas práticas letivas reais de uma escola? Ambos?</p> <p>Pergunta <u>3</u>:</p> <p>- Isto é, toda sempre no mesmo local (mesma escola)?</p> |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|---|--|---|---|
| | - Compreender o tipo de envolvimento dos estudantes (futuros professores) na prática | <p>1) Qual o seu tipo de participação nas atividades desenvolvidas no âmbito do estágio?</p> <p>2) O tipo de participação está predefinido?</p> <p>3) É estimulado a utilizar as metodologias estudadas na componente curricular teórica do Mestrado, tendo liberdade para as adaptar à sua personalidade e/ou identidade?</p> <p>4) É levado a refletir acerca das suas práticas a partir da análise dos seus desempenhos?</p> | <p>Pergunta <u>1</u>:</p> <p>- Participam ativamente nas atividades do orientador na(s) sua(s) turma(s)? Apenas observam as aulas do orientador?</p> <p>- Têm uma turma pela qual são responsáveis? Os estágios funcionam em co-docência?</p> |
| (D) Considerações finais | - Conhecer a perceção geral do entrevistado acerca da eficácia deste curso de formação de professores. | <p>1) Qual a importância e o contributo do currículo e da prática para a construção da sua identidade profissional docente?</p> <p>2) Sente que adquiriu conhecimentos teóricos e práticos suficientes para exercer a profissão docente?</p> | <p>Pergunta <u>2</u>:</p> <p>- Nomeadamente, no que se refere à realidade da prática letiva;</p> <p>- Facilitarão a redução do impacto inerente à passagem da prática académica à prática profissional?</p> |
| | - Consolidação da entrevista. | <p>1) Deseja acrescentar alguma coisa que não tenha sido contemplada nesta entrevista?</p> <p>2) Agradecemos a sua disponibilidade.</p> | |

APÊNDICE F – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ESTUDANTES (UM)

Tema: Currículos e práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

Objetivos Gerais:

- Caracterizar estrutura do programa de formação inicial de professores da Universidade de Malmo (UM);
- Aferir o grau de liberdade dos estudantes da UM na definição do currículo do programa de formação inicial;
- Averiguar percepção da existência (ou não) de articulação entre a componente académica e prática de formação inicial de professores na UM;
- Compreender a importância atribuída à prática no programa de formação inicial da UM;
- Compreender o papel da componente prática do programa de formação inicial da UM no desenvolvimento profissional dos futuros professores;
- Analisar percepções do entrevistado acerca do currículo e da prática do programa de formação inicial da UM.

Entrevistadora:

- Filomena do Rosário Alves Rodrigues

Entrevistado: Estudante do Programa de Formação Inicial que habilita para a docência na área das Ciências

Local: Universidade de Malmo, Malmo, Suécia

Duração: aproximadamente 1h

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|---|--|--|---|
| (A) Legitimação da Entrevista | - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado | - Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista; - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho; - Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas; - Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho. | - Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Dar conhecimento da transcrição da entrevista; - Garantir acesso à transcrição da entrevista. |
| (B) Caracterização do entrevistado | - Conhecer o percurso académico do entrevistado | 1) Qual foi a área da sua licenciatura? 2) Em que ano começou a frequentar programa de formação inicial? 3) Quando iniciou a componente prática deste programa? | Pergunta 1 : - Em que área das Ciências? Qual o <i>major</i> e o <i>minor</i> ? Pergunta 3 : - Há quanto tempo iniciou o estágio? |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|-----------------------------|---|--|---|
| (C) Formação inicial | Caracterizar a formação inicial do entrevistado | <p>1) Qual a especialização que está a frequentar?</p> <p>2) Na área das Ciências, quais as disciplinas que ficará habilitado a lecionar?</p> <p>3) Foi-lhe dada alguma liberdade para fazer esta escolha ou o programa já está pré-definido?</p> <p>4) Quais considera serem as vantagens / limitações associadas ao facto de existirem duas especializações dentro do mesmo programa de formação de professores?</p> | <p>Pergunta <u>1</u>:</p> <p>- Fica habilitado a lecionar que níveis: 7º a 9º ano ou 10º a 12º ano?</p> <p>Pergunta <u>2</u>:</p> <p>- 3 disciplinas do 7º ao 9º ano;</p> <p>- 2 disciplinas do 10º ao 12º ano.</p> <p>Pergunta <u>4</u>:</p> <p>- Uma para lecionar do 7º ao 9º ano</p> <p>- Outra para lecionar do 10º ao 12º ano</p> |
| (D) Currículo | - Conhecer a organização e o planeamento do currículo | <p>1) Como se organiza o currículo deste programa de formação inicial de professores?</p> <p>2) Existe uma componente investigacional marcada neste programa de formação inicial?</p> <p>3) Qual o grau de envolvimento dos estudantes na conceção do atual currículo?</p> | <p>Pergunta <u>1</u>:</p> <p>- Por exemplo, em termos de carga disciplinar e importância dada às diferentes componentes: a) conhecimento científico; b) pedagogia (disciplinas didáticas); e c) prática profissional.</p> |
| | - Compreender a seleção dos conteúdos curriculares | <p>1) Que metodologias de ensino-aprendizagem são maioritariamente utilizadas para a preparação dos futuros professores?</p> | |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|-----------------------------------|--|--|---|
| | - Conhecer as perceções do entrevistado acerca do currículo deste curso de formação inicial de professores | 1) Quais são os pontos fortes ou, pelo contrário, os aspetos em que sente que existem mais lacunas no currículo deste programa de formação inicial de professores? Que fatores considera estarem na origem desses pontos fortes ou das lacunas? | |
| (E) Práticas | - Conhecer o ambiente em que decorre a prática | 1) Como é efetuado o contacto com prática? 2) Em que ambiente decorre a componente curricular prática deste programa de formação inicial? 3) A prática decorre toda no mesmo contexto? | Pergunta 1 : - De forma gradual ao longo do programa de formação inicial, iniciando-se o contacto com a prática a partir da observação? - Apenas no final do curso? Pergunta 2 : - Simulação em sala de aula? Ambiente real, inserido nas práticas letivas reais de uma escola? Ambos? Pergunta 3 : - Isto é, toda sempre no mesmo local (mesma escola)? |
| | - Compreender o tipo de envolvimento dos estudantes (futuros professores) na prática | 1) Qual o seu tipo de participação nas atividades desenvolvidas no âmbito do estágio? 2) O tipo de participação está predefinido? 3) É estimulado a utilizar as metodologias | Pergunta 1 : - Participam ativamente nas atividades do orientador na(s) sua(s) turma(s)? Apenas observam as aulas do orientador? |

| Blocos | Objectivos Específicos | Questões | Tópicos Orientadores |
|---|--|---|---|
| | | estudadas na componente curricular teórica do Mestrado, tendo liberdade para as adaptar à sua personalidade e/ou identidade? 4) É levado a refletir acerca das suas práticas a partir da análise dos seus desempenhos? | - Têm uma turma pela qual são responsáveis? Os estágios funcionam em co-docência? |
| (F) Considerações finais | - Conhecer a perceção geral do entrevistado acerca da eficácia deste curso de formação de professores. | 1) Qual a importância e o contributo do currículo e da prática para a construção da sua identidade profissional docente? 2) Sente que adquiriu conhecimentos teóricos e práticos suficientes para exercer a profissão docente? | Pergunta 2 : - Nomeadamente, no que se refere à realidade da prática letiva; - Facilitarão a redução do impacto inerente à passagem da prática académica à prática profissional? |
| | - Consolidação da entrevista. | 1) Deseja acrescentar alguma coisa que não tenha sido contemplada nesta entrevista? 2) Agradecemos a sua disponibilidade. | |

APÊNDICE G – NOTAS DE CAMPO DAS OBSERVAÇÕES (UL)



**Instituto de Educação
Universidade de Lisboa**

NOTAS DE CAMPO

DE

FILOMENA RODRIGUES

Observação de Aulas

RECOLHA DE DADOS NO ÂMBITO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

***APRENDER A ENSINAR: ESTUDO COMPARADO SOBRE CURRÍCULOS E PRÁTICAS NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES***

O ENSINO DAS CIÊNCIAS EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EUROPEIAS

OBSERVAÇÃO DE SEMINÁRIO:
“Iniciação à Prática Profissional IV”

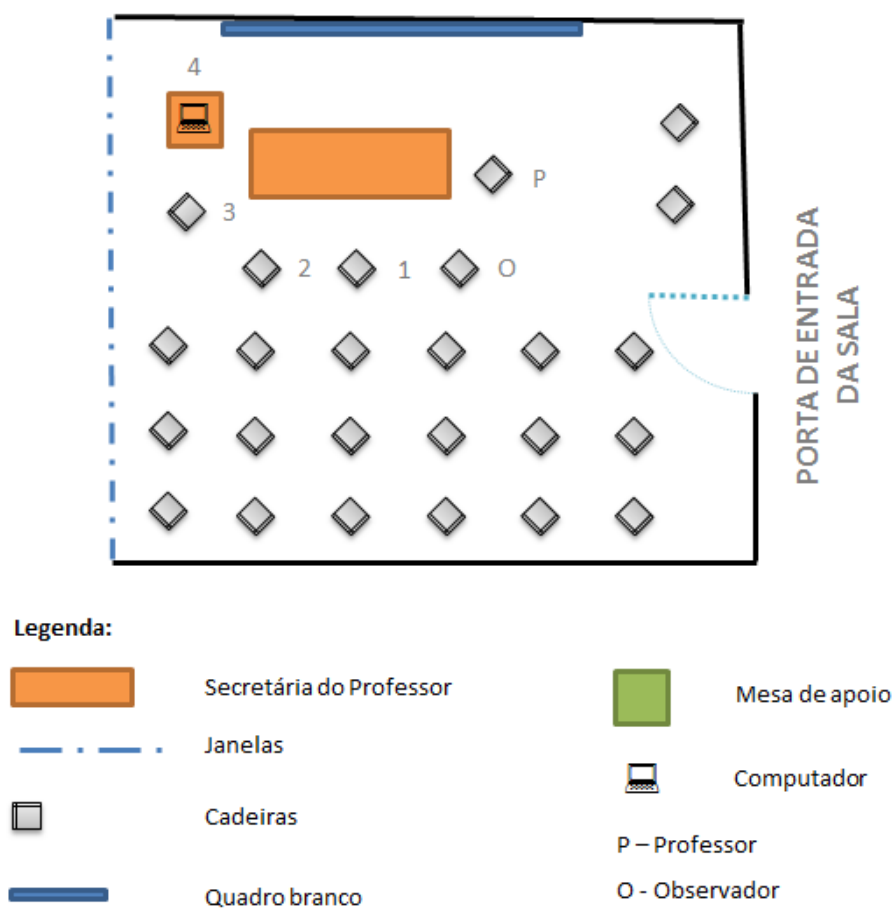
Data: segunda-feira, 22 de Abril de 2013

Horário: 16h00 às 18h00

Tempo de Observação: 120 minutos

Outras Informações:

PLANTA DA SALA 20
IEUL 22/04/2013



Quando eu cheguei à sala, por volta das 16h05, a professora e as alunas já estavam dentro da sala de aula, devidamente sentadas. A aluna 3 estava a preparar o computador. Depois de entrar escolhi uma cadeira livre e posicionei-me de tal forma a não interferir com a dinâmica de grupo e a conseguir observar todos os sujeitos. Esta minha posição inicial, entrando na sala do lado direito, foi alterada a pedido da professora que me disse para me juntar mais ao grupo (ver planta da sala).

→ **Contextualização do seminário**

Este seminário tem um caráter esporádico e tem o objetivo de apoiar os alunos do Mestrado em Ensino da Biologia e da Geologia na elaboração do seu Relatório final, no âmbito da Unidade Curricular de Introdução à Prática Profissional IV (IPP 4).

A primeira parte deste seminário, com a duração de cerca de uma hora, é uma entrevista de grupo, em que a entrevistadora é a professora e as entrevistadas são as alunas da turma. A segunda parte do seminário destina-se ao esclarecimento de dúvidas que as alunas possam ter no âmbito da redação do seu relatório.

→ **Caracterização do ambiente e do espaço**

A sala tem bastante luz. As alunas estão sentadas perto da secretária do professor, de frente para o quadro branco. Existem 20 cadeiras vazias.

→ **Caracterização da turma**

A turma é composta por 5 alunos, dos quais 4 são do género feminino e 1 é do género masculino. O aluno do género masculino não esteve presente e a aluna 4, que está fora do país, participou na aula através de videoconferência.

→ **Observação das interações entre os intervenientes**

A professora apresentou-me e explicou o que iria fazer. No fim do computador estar devidamente preparado, a professora deu início à aula.

Primeira parte – Entrevista de grupo

(16h10)

A professora dá início à aula fazendo uma breve introdução e pedindo autorização para gravar a entrevista.

(16h15)

A professora dirige-se especificamente à aluna 4, questionando-a acerca do trabalho desenvolvido até ao momento no âmbito de IPP 4.

A aluna 4 responde às questões colocadas pela professora, explicitando a forma como desenvolveu o seu trabalho em contexto real de sala de aula

A professora vai tirando notas.

(16h20)

A professora volta a colocar uma nova questão à aluna 4.

Há problemas na ligação.

Consegue-se ouvir a resposta da aluna, embora com alguns cortes.

A professora volta a colocar nova questão acerca das principais dificuldades sentidas pela aluna.

A aluna 4 responde.

A professora tira algumas notas.

As restantes alunas também vão tirando algumas notas de vez em quando.

(16h25)

A professora faz uma espécie de resumo do que foi dito e volta a colocar uma nova questão à aluna 4.

A aluna começa a responder mas a ligação continua com muitos problemas, há muitos cortes e a ligação acaba por cair.

A aluna 3 tenta novamente estabelecer a ligação com a aluna 4 mas não tem sucesso.

(16h30)

A professora volta o seu discurso e as suas questões para as alunas presentes fisicamente, isto é para as alunas 1, 2 e 3.

A aluna 1 é a primeira a responder.

As colegas ouvem atentamente o discurso da aluna 1 e vão tirando alguns apontamentos.

A professora também tira algumas notas.

Volta a conseguir-se estabelecer ligação com a aluna 4.

(16h35)

A professora coloca uma nova questão. Desta vez a questão é dirigida especificamente à aluna 1.

A aluna 1 responde.

A professora vai colocando algumas questões no meio do discurso da aluna para pedir esclarecimentos e/ou clarificações do seu discurso.

A professora volta a colocar nova questão à aluna 1.

A aluna 1 responde de seguida.

A professora vai tirando alguns apontamentos da resposta da aluna.

(16h40)

A professora coloca uma questão à aluna 2.

A aluna responde, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

O foco das questões e das respostas são sempre as atividades desenvolvidas pelas alunas em sala de aula no âmbito de IPP 4.

A professora convida a aluna 3 a participar também na discussão.

A aluna A2 continua a sua explicação, continuando a utilizar linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

(16h45)

A professora coloca uma nova questão dirigida às alunas 2 e 3.

A aluna 2 responde e a aluna 3 parece concordar com o discurso da colega pois abana a cabeça para cima e para baixo.

A aluna 2 continua a falar, havendo pontuais interrupções por parte da aluna 3 para complementar a informação transmitida pela aluna 2.

(16h47)

A professora coloca uma nova questão à alunas 2 e 3.

Continua a ser a aluna 2 a liderar o discurso, utilizando linguagem não-verbal a acompanhá-lo.

A aluna 3 parece continuar a concordar com o discurso da colega pois vai abanando com a cabeça para cima e para baixo. Continua também pontualmente a interromper a colega quando considera necessário, para complementar o discurso daquela. De notar que, por vezes, o discurso da aluna 3 sobrepõe-se ao discurso da aluna 2.

(16h50)

A professora coloca uma nova questão às alunas 2 e 3.

Segue-se um silêncio de alguns segundos.

Desta vez é a aluna 3 que começa a responder.

No final do discurso da aluna 3, a aluna 2 complementa o que foi dito pela colega, acrescentando alguns pontos que, provavelmente, considera relevantes.

Perde-se, novamente a ligação com a aluna 4.

(16h55)

A professora coloca nova questão às alunas 2 e 3.

A aluna 3 responde.

A aluna 2 começa a falar da sua experiência docente a partir das aulas lecionadas no ensino básico no âmbito da Unidade Curricular de IPP 4.

A professora vai tirando algumas notas e dá feedback positivo, colocando uma nova questão à aluna 2.

A aluna 2 responde, explicando os seus pontos de vista e baseando-se na sua experiência.

(17h00)

A professora volta a colocar uma nova questão, dirigindo-a às alunas 1 e 2.

A aluna 1 parece responder afirmativamente, abanado com a cabeça para cima e para baixo.

A aluna 2 explica verbalmente o seu ponto de vista.

A professora coloca uma nova questão às mesmas alunas como forma de orientação.

A aluna 2 responde.

A aluna 1 complementa a resposta da colega, falando da sua própria experiência.

A professora faz uma espécie de conclusão do discurso das alunas.

A aluna 2 comenta.

Seguidamente, a aluna 1 expõe o seu ponto de vista, utilizando, embora de forma pouco proeminente, alguma linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A aluna 2 volta a expor o seu ponto de vista. Esta aluna também utiliza alguma linguagem não-verbal pouco proeminente a acompanhar o seu discurso.

(17h05)

A professora volta a colocar uma questão, desta vez dirigida à aluna 3.

A aluna 3 responde verbalmente, utilizando alguma linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A professora vai tirando algumas notas.

(17h10)

A professora volta a colocar uma questão à aluna 3.

A aluna 3 responde de seguida, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

Este tipo de interação – perguntas da professora / respostas da aluna 3 – mantém-se durante cerca de 3 minutos.

(17h13)

A professora coloca uma questão à turma, pedindo às alunas que façam um banco das suas aprendizagens práticas.

A aluna 2 é a primeira a responder, expressando a sua opinião.

Depois segue-se a aluna 1. Esta aluna utiliza linguagem não-verbal muito proeminente a acompanhar o seu discurso.

A professora coloca uma nova questão à turma.

As alunas 2 e 3 parecem demonstrar concordância e consentimento, uma vez que abanam a cabeça para cima e para baixo.

A aluna 2 comenta.

Seguidamente é a aluna 1 que faz um breve comentário.

A professora faz um comentário final que é complementado pela aluna 1.

A professora dá por terminada a entrevista de grupo e desliga o gravador de áudio.

Segunda parte – Esclarecimento de dúvidas aos alunos

(17h15)

A professora dirige o seu discurso às aluna e explica-lhes qual o modelo a seguir para desenvolverem o seu relatório final. Pede também às alunas para colocarem, a partir daquele momento, as suas dúvidas.

A aluna 4 está novamente em linha mas a ligação está muito má e acaba por cair. A aluna envia uma mensagem, através do computador, dando indicação à professora de que tem dúvidas mas que as irá enviar por email.

A aluna 1 começa por expor as suas dúvidas.

A professora responde à aluna 1, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

As colegas ouvem com atenção, parecendo demonstrar pontualmente que estão a compreender as indicações da professora, pois vão abanado com a cabeça para cima e para baixo.

(17h17)

A aluna 1 coloca uma nova questão.

A professora responde.

A aluna 2 coloca uma questão.

A professora responde.

As alunas 1 e 3 começam a colocar uma questão ao mesmo tempo.

A aluna 1 cala-se e deixa a aluna 3 colocar a sua questão.

A aluna 1 interrompe o discurso da aluna 3 para colocar a sua questão.

A professora volta a responder.

As alunas 1 e 3 abanam com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão do discurso da professora.

A aluna 1 volta a colocar uma nova questão.

A professora responde, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso verbal.

(17h20)

A aluna 1 coloca uma nova questão.

As restantes colegas ouvem atentamente.

A professora, enquanto a aluna 2 vai colando a sua questão, vai abanando com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão e consentimento. Quando a aluna termina a professora responde.

(17h25)

A aluna 1 coloca outra questão.

A professora responde.

A aluna 2 coloca uma questão à professora.

As colegas (alunas 1 e 3) ajudam a colega a explicar-se.

A aluna 2 continua a expor as suas dúvidas.

A professora vai abanando com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão. Seguidamente, assim que a aluna 2 termina o seu discurso, a professora responde, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A aluna 2 volta a colocar uma questão, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A professora responde, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A aluna 2 começa a colocar uma nova questão e a professora complementa o seu discurso, respondendo-lhe ao mesmo tempo.

As alunas 2 e 1 falam, alternadamente, um pouco acerca das suas experiências.

A professora comenta os seus contributos e dá-lhes algumas sugestões.

(17h30)

A aluna 1 começa a colocar uma nova questão à professora, que prontamente ajuda a aluna a formular essa mesma questão e a organizar o seu discurso.

As colegas ouvem atentamente.

A aluna 1 afirma que está a compreender.

(17h32)

A aluna 3 coloca uma dúvida.

A professora responde, dando-lhe exemplos do que pode fazer. A professora utiliza linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso verbal.

A aluna 3 abana com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão.

(17h40)

A professora faz o ponto da situação, perguntando às alunas quantas intervenções ainda têm que fazer na escola.

A aluna 1 responde.

Segue-se a resposta da aluna 2.

A professora comenta a resposta da aluna 2.

A aluna 1 coloca uma nova questão, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A professora responde, explicando-lhe o seu ponto de vista.

A aluna 2 contrapõe.

A professora comenta.

A aluna 2 comenta.

A aluna 3 tira apontamentos.

(17h45)

A professora pergunta às alunas se têm mais fúvidas.

As alunas 1, 2 e 3 falam à vez.

A professora comenta.

A aluna 2 comenta.

Depois, a aluna 1 comenta.

A professora comenta novamente.

(17h50)

A professora dá por terminada a aula.

As alunas arrumam as suas coisas mas permanecem sentadas nos seus lugares e continuam a interagir com a professora e com as colegas, colocando questões e ouvindo as respostas às mesmas.

(17h55)

As alunas preparam-se para sair da sala.

→ Considerações finais e inferências do observador

Toda aula de seminário decorre num registo formal mas num ambiente bastante informal (o número de alunos e a disposição dos mesmos na sala é favorável a este ambiente). A professora trata as alunas pelo nome, mas utiliza o conjuntivo. As alunas dirigem-se à professora tratando-a por professora e utilizando o mesmo modo verbal. Nota-se que há bastante à vontade entre todos os elementos do grupo/turma, isto é, entre pares e entre as alunas e a professora.

Durante aula, as alunas participaram espontaneamente e sempre que foram solicitadas. Destacam-se, claramente, as intervenções das alunas 1 e 2, não só pelo número mas também pela duração. Durante a aula houve uma grande interação entre todos os elementos do grupo/turma.

Devido à falta de experiência do observador poderão ter escapado alguns pormenores que, por esse mesmo motivo, não foram registados. Presumo que desde o início da aula os discursos, quer da professora, quer das alunas, terão sempre sido acompanhados de linguagem não-verbal e/ou corporal. No entanto, devido ao motivo previamente mencionado, nem sempre foram efetuados registos dessas ocorrências. Os registos que existem deste tipo de observação estarão provavelmente relacionados com os momentos em que este tipo de linguagem corporal foi mais proeminente e/ou com o facto de o observador já estar mais familiarizado com ambiente de observação, uma vez que, este tipo de registo, começa a ser mais frequente após os primeiros 50 minutos de observação. Para além disso, devido à posição em que fiquei, foi por vezes foi difícil observar a linguagem corporal da aluna 2.

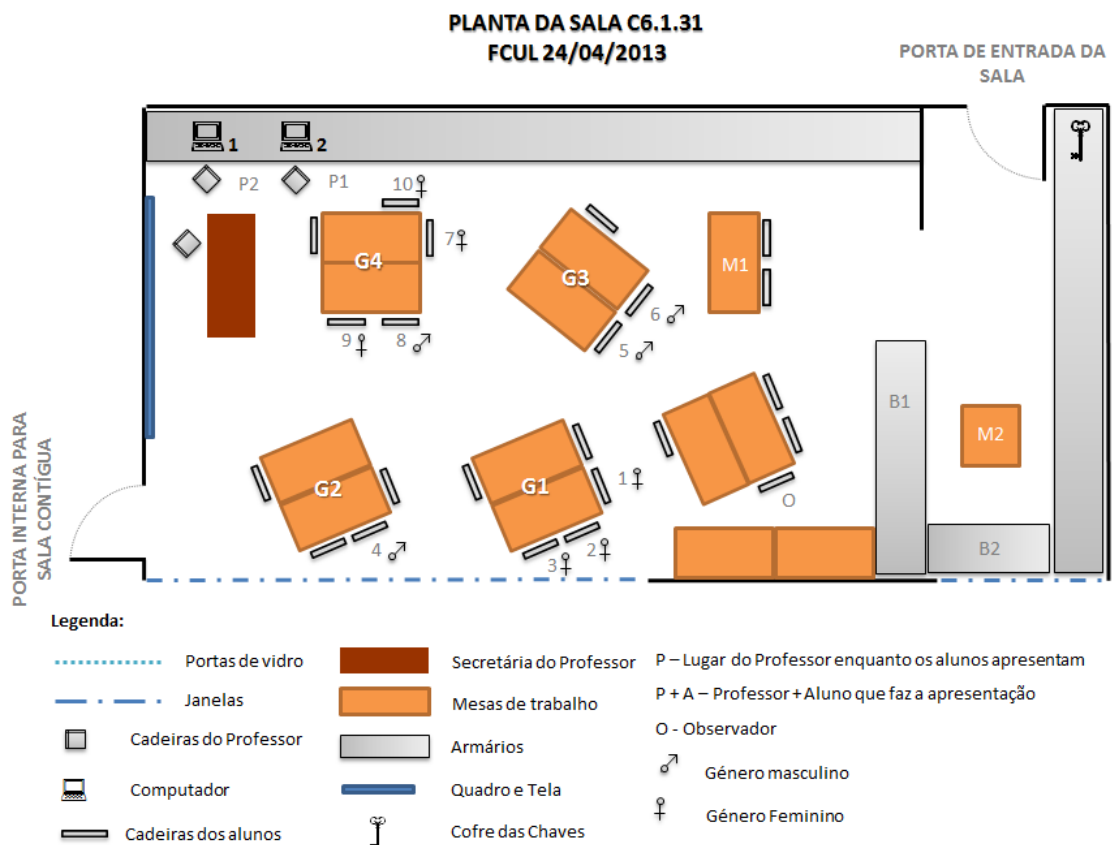
OBSERVAÇÃO DO AULA DE DIDÁTICA:
“Didática da Biologia e da Geologia II”

Data: quarta-feira, 24 de Abril de 2013

Horário: 14h00 às 16h30

Tempo de Observação: 180 minutos

Outras Informações:



Quando eu cheguei à sala, por volta das 14h00, os professores estavam já lá dentro mas ainda não tinham chegado quaisquer alunos. O professor 2 (P2) estava a preparar o computador 1. Depois de entrar foram-me dadas à escolha duas mesas (que não seriam ocupadas pelos alunos). Escolhi aquela que me pareceu melhor, de tal forma a forma a não interferir com a dinâmica de grupo e a conseguir observar todos os sujeitos, tanto quanto possível todos os eventuais sujeitos, e sentei-me (ver planta da sala).

A aula iniciou-se às 14h15 porque os alunos só começaram a chegar por volta das 14h10.

Nota: Nestas notas de campo a letra A refere-se aos alunos. Por exemplo, A1 significa aluno 1.

→ **Contextualização do tema da aula**

O objetivo da aula é levar os alunos a refletir sobre os manuais escolares, nomeadamente acerca dos discursos ideológicos que podem ser encontrados nos manuais escolares. Este tema foi iniciado na aula anterior e, pelo que pude perceber, os alunos, a partir de excertos de textos de manuais escolares, teriam de identificar esses mesmos discursos. Desta forma, a aula de hoje iniciou-se com a projeção desses mesmos excertos.

→ **Caracterização do ambiente e do espaço**

A sala tem janelas grandes, o que lhe proporciona um ambiente com bastante luz. A maior parte das mesas está disposta em conjuntos de duas, com as cadeiras dispostas à sua volta.

Durante a aula a turma está dividida por 4 grupos: G1, G2, G3 e G4 (ver planta da sala). Todos os grupos são compostos por três elementos, à exceção do grupo G4 que tem 4 elementos. Hoje, como faltaram três alunos, o grupo G2 esteve reduzido a um elemento e no grupo G3 faltou um elemento.

→ **Caracterização da turma**

A turma é composta por treze alunos. Hoje faltaram três alunos e dois chegaram atrasados. Quatro dos alunos da turma (alunos 4, 5, e 9) têm nacionalidade brasileira e encontram-se no IEUL a estudar ao abrigo do Programa de Licenciaturas

Internacionais (PLI). Dos alunos presentes, seis são do gênero feminino e quatro são do gênero masculino (ver planta da sala).

Como o número de inscritos, quer no Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia, quer no Mestrado em Ensino de Física e Química era reduzido, juntaram-se todos os alunos numa só turma. No entanto, esta turma tem a particularidade de ter dois professores, um da cada área: o professor P1 é da área de Física e Química e professor P2 é da área da Biologia e Geologia.

→ Observação das interações entre os intervenientes

(14h15)

P2 dá início à aula com uma breve introdução, perguntado depois aos alunos se têm dúvidas.

Estão presentes os alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

(14h20)

P2 estimula a participação dos alunos colocando questões à turma.

A 5 e A8 dão os seus contributos.

P2 ouve os alunos 5 e 8 e, após as suas intervenções faz uma breve explicação.

A 8 comenta.

P2 continua a sua explicação.

P1 acrescenta informação à explicação de P2.

P2 continua a explicação.

(14h25)

P2 enquadra o observador na temática da aula.

P2 retoma a explicação anterior, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso

P1 está sentado na cadeira.

P2 está de pé ao lado da cadeira.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão.

Os restantes alunos da turma parecem atentos.

P2 pergunta a P1 se quer acrescentar alguma coisa.

A3 comenta, falando de uma experiência pessoal.

P1 abana com a cabeça para cima e para baixo.

P2 senta-se na mesa do professor, virado para a turma, de costas para a projeção, e continua a sua explicação, dirigindo o seu discurso a A3.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo.

A1 tira notas.

A7 mexe no seu computador portátil.

P1 acrescenta alguma informação.

P2 continua a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo.

A5 mexe no seu computador portátil.

A1 vai buscar uma borracha à sua mala.

A3 continua a abanar com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão e/ou concordância.

(14h30)

P2 levanta-se e vai ao computador 1 mudar o slide que está a ser projetado na tela que se encontra à frente do quadro.

P2 aponta para a tela, chamando a atenção dos alunos e fazendo um comentário que faz toda a turma e P1 rirem.

P2 muda o slide e continua a sua explicação.

P2 muda a projeção da apresentação de diapositivos para a ficha de trabalho (que foi realizada pelos alunos, em grupo, na aula anterior) e coloca uma questão dirigida a A4.

A4 responde.

Enquanto A4 responde, P2 volta a sentar-se na mesa do professor.

Quando A4 termina o seu discurso, P2 dá feedback a A4.

P1 coloca uma questão a A4.

A4 responde.

P1 coloca uma nova questão a A4.

A4 responde.

P1 tenta perceber o ponto de vista de A4.

(14h35)

P2 passa a palavra ao G1.

A3 responde.

P2 pede a A3 para repetir.

A3 repete o que tinha dito anteriormente.

P2 coloca uma nova questão.
A2 responde.
A8 dá a sua opinião.
P2 dá feedback.
P1 também dá feedback.
P1 e P2 falam ao mesmo tempo: P2 fala para A8 e P1 fala para A7.
P2 cala-se.
P1 continua a falar com A7.
A7 comenta.
Alunos membros do G1 começam uma conversa paralela.
P1 pergunta aos membros do G1 se querem dar algum contributo para a discussão.
Faz-se silêncio em G1.
Continua a discussão entre A7 e P1.
A5 olha para o chão.
A3 abana com a cabeça para cima e para baixo.
A5 comenta.
A3 comenta, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.
Toda a turma parece ouvir atentamente A3.
P1 abana com a cabeça para cima e para baixo.
A7 comenta.
P2 comenta.
A3 comenta.

(14h40)

P2 comenta e passa à questão seguinte da ficha de trabalho (que era trabalho de casa), pedindo ao G3 que responda.
A5 responde.
Depois de A5 responder, A6 sai da sala.
P2 passa a palavra ao G4.
A8 responde.
P1 coloca uma questão.
A8 responde.
P1 comenta a resposta de A8, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.
A1 tira apontamentos,
P2 retoma a explicação.

(14h45)

A6 volta a entrar na sala.

P2 continua a sua explicação.

P1 complementa a explicação de P2.

P2 continua a sua explicação e mostra um livro à turma.

Chega A9 e senta-se no seu lugar.

P2 interrompe a sua explicação para lhe dizer olá.

A9 não responde a P2.

P2 retoma a sua explicação.

Os alunos da turma parecem ouvir com atenção a explicação de P2.

(14h48)

Chega A10 e senta-se no seu lugar.

Enquanto isso, P2 continua a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A10 fala com A7, provavelmente para se situar.

(14h50)

P2 levanta-se, vai ao computador 1 e muda a projeção para a apresentação de diapositivos e faz uma síntese do que foi dito. Para fazer esta síntese pede os contributos da turma.

A8, A7, A4 e A5 dão os seus contributos.

P2 pega num livro e mostra-o aos alunos, permanecendo encostado à bancada onde está o computador.

P1 levanta-se e vai fechar a porta, sentando-se depois em M1.

Entretanto P2 senta-se na cadeira onde estava sentado P1 e continua a sua explicação.

A2 faz uma intervenção.

P2 continua a explicação.

A10 fala, paralelamente, com os colegas do G4.

Enquanto P2 continua com a sua explicação, P1 levanta-se de M1 e encosta-se à bancada lateral junto do G3.

(14h55)

P1 complementa a explicação de P2.

P2 continua a explicação.

A2 comenta.

A3 comenta.

P2 comenta.

A3 vai abanando com a cabeça para cima e para baixo e vai também tirando apontamentos.

A10 fala paralelamente com A7.

A10 tira apontamentos.

A9 comenta.

P2 continua a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A9 abana a cabeça para cima e para baixo.

(14h58)

Enquanto P2 continua a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso, P1 volta a sentar-se em M1.

A1 e A2 tiram apontamentos.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo.

P1 mexe no seu relógio.

A10 tira apontamentos.

A7 mexe no estojo.

P2 pede à turma que faça comentários.

A2 começa a comentar, falando da sua experiência pessoal e utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A8 desenha.

A9 fala, paralelamente, com A8.

A10 passa uma folha a A8 e diz qualquer coisa baixinho.

A8 recebe a folha e escreve nela.

(15h00)

P2 coloca uma questão a A2.

A2 responde, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

P2 comenta a resposta de A2, utilizando linguagem não-verbal proeminente a acompanhar o seu discurso.

A10 mexe no seu portefólio e fala, paralelamente, com A8.

A7 lê e sublinha algo.

A8 desenha.

A5 está curvado sobre a mesa.

A3 boceja e, ao mesmo tempo, abana a cabeça para cima e para baixo.

(15h05)

P2 continua a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal proeminente a acompanhar o seu discurso.

P1 levanta-se dirige-se à zona ao pé da porta de saída e abre o cofre das chaves que se encontra pendurado na parede contígua aos armários. Depois, vai até B1 e baixa-se, parecendo procurar algo.

A2 retira uma garrafa de água da mala e bebe um pouco.

A8 continua a desenhar.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo.

P1 senta-se em M2 e folheia o dossier que retirou do armário da bancada B1.

(15h10)

P2 levanta-se da cadeira e encosta-se à bancada, continuando a sua explicação.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo.

A10 comenta.

P2 comenta.

P1 comenta.

A turma ri.

P2 continua a sua explicação e depois coloca uma questão à turma.

A6 responde.

A1 tira apontamentos.

P2 tenta estimular a participação dos alunos da turma pedindo mais contributos.

A3 responde.

P2 dá feedback e pede o contributo de G4.

A7 e A10 respondem, um de cada vez.

(15h15)

P2 vai ao computador mudar o slide e encosta-se à bancada onde se encontra o computador, continuando a sua explicação.

Enquanto P2 explica, A2 fala paralelamente e de forma muito breve com A1.

A2, A3, A4 e A1 tiram apontamentos.

A8 continua a desenhar.

Ainda enquanto P2 explica, A1 dirige-se a A2, em jeito de sussurro e A2 responde no mesmo tom.

P2 coloca uma questão à turma.

A2 responde.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo, parecendo compreender e/ou assentir.

P2 dá feedback e depois continua com a sua explicação.

P2 dirige-se a P1, colocando-lhe uma questão.

P1 responde.

P2 senta-se e continua a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A1 e A2 mantêm uma conversa paralela num tom de sussurro.

(15h20)

P2 coloca uma questão à turma.

A2 responde.

P1 arruma o dossier no armário de B1.

A3 responde/comenta.

A2 continua a expor o seu ponto de vista.

P2 dá feedback.

(15h23)

P2 coloca uma nova questão à turma.

A5 responde.

P2 dá feedback acerca dos contributos dos alunos e, depois, retoma a sua explicação.

Entretanto, P1 retira outro dossier do armário de B1 e vê o seu conteúdo, sentando-se novamente em M2.

A1 e A2 falam paralelamente.

(15h25)

P2 coloca outra questão à turma.

A 7 responde.

P2 continua a explicação.

A5 interrompe para colocar uma questão.

P2 responde à questão colocada por A5 e depois retoma a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão.

A7 fala breve e paralelamente com A8.

(15h27)

P2 vai ao computador 1 e volta a projetar a ficha de trabalho mas, logo de seguida, volta a colocar a apresentação de slides com um novo slide e recomeça a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso, voltando a encostar-se à bancada onde se encontra o computador, voltado para a turma (de costas para o computador, com a tela de projeção do seu lado direito).

A10 tira apontamentos.

A3 abana com a cabeça.

A4 tira apontamentos.

P1 arruma o dossier e volta a sentar-se em M2.

(15h30)

A2 fala com A1 paralelamente.

A7 complementa/comenta o discurso de P2.

P2 continua a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A9 mexe no cabelo.

A2 fala com A1 paralelamente.

A3 olha para A2 e abana com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão e/ou concordância.

P2 coloca uma nova questão à turma.

A5 responde.

P2 corrige A5 e continua a sua explicação.

A3 fala com A1 paralelamente.

A2, A4 e A10 tiram apontamentos.

(15h33)

Enquanto continua a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso, P2 desloca-se até à tela onde está a projeção e aponta, sentando-se de seguida na mesa do professor.

A7 e A10 falam paralelamente.

(15h35)

P2 levanta-se e vai até ao computador 1, voltando a colocar a projeção da ficha de trabalho. De seguida pede aos alunos de nacionalidade brasileira que expliquem como é feita a distribuição dos manuais escolares no Brasil.

A4 explica.

A10 coloca uma questão aos colegas de nacionalidade brasileira.

A4 responde.

A5 complementa a informação dada por A4.

P2 coloca uma nova questão, novamente dirigida aos alunos de nacionalidade brasileira.

A4 responde.

P1 coloca outra questão, novamente dirigida aos alunos de nacionalidade brasileira.

A4 responde.

A9 complementa a resposta de A4.

P1 coloca nova questão ainda dirigida aos alunos de nacionalidade brasileira.

A4 responde.

A5 responde.

P1 levanta-se de M2 e dirige-se à cadeira onde estava sentado no início da aula. De seguida senta-se nessa mesma cadeira.

P2 coloca nova questão dirigida aos alunos de nacionalidade brasileira e senta-se novamente na mesa do professor.

A5 responde.

P1 coloca outra questão.

A5, A4 e A10 falam ao mesmo tempo.

A9 comenta.

P2 resume o que foi dito.

A4 complementa com alguma informação.

P1 também complementa com alguma informação.

P2 acrescenta mais informação.

A5 e A9 também complementam o que foi dito.

(15h40)

P2 pede a A8 que explique como funciona a distribuição dos manuais escolares no caso português.

A8 explica.

A10 comenta a explicação do colega.

P1 complementa os contributos de A8 e A10.

P2 coloca uma questão a P1.

P1 responde.

A10 comenta.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão e/ou concordância.

P2 comenta.

P1 comenta.

P2 explica.

P1 e P2 falam um com o outro.

A1 e A2 falam paralelamente.

(15h45)

P2 explica.

P1 comenta.

P2 continua a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A3 comenta.

P1 comenta.

P2 retoma a sua explicação.

A5 interrompe para colocar uma questão.

A3 responde à questão colocada por A5.

P2 complementa a resposta de A3.

A4 coloca uma questão.

P1 responde a A4, utilizando linguagem não-verbal proeminente a acompanhar o seu discurso.

A2 fala paralelamente com A1.

P2 continua a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão e/ou concordância.

Os membros de G3 falam, paralelamente, entre si.

A5 comenta.

P1 comenta.

(15h50)

P2 continua a sua explicação.

A5 interrompe para colocar uma questão.

P2 comenta.

A5 comenta.

A8 comenta.

P2 responde à questão colocada por A5.

A3 comenta.

A1 e A2 falam entre si, paralelamente.

P2 comenta e pede aos alunos da turma para dizerem o que responderam à questão cinco da ficha de trabalho.

(15h53)

A8 responde.

P2 coloca uma nova questão dirigida a A8.

A1 e A2 falam paralelamente.

A8 responde.

A10 coloca uma questão a A8.

A8 responde.

A10 contrapõe.

A3 intervém ao mesmo tempo que A10.

P2 comenta.

A7 e A10 começam a comentar ao mesmo tempo. A10 cala-se e A7 expõe o seu ponto de vista.

P2 dirige-se a A10 e explica.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão e/ou concordância. De seguida, começa a conversar paralelamente com A1.

A7 comenta.

P1 e P2 comentam, um de cada vez.

P10 comenta e coloca uma questão.

P2 tenta responder.

Enquanto isso, A10, A7 e A3 falam ao mesmo tempo, pelo que P2 cala-se.

Depois, P2 comenta e explica.

(15h58)

P2 pede a colaboração dos alunos da turma, perguntando-lhes se querem acrescentar mais alguma coisa.

A5 comenta.

A4 também comenta.

(16h00)

P2 retoma a sua explicação, levantando-se para ir ao computador 1 mudar o slide, voltando logo de seguida a sentar-se na mesa do professor.

A3 vai abanando a cabeça para cima e para baixo.

A3 e A2 falam, paralelamente, durante breves momentos.

Depois A3 volta novamente a sua atenção para o discurso de P2 e começa novamente a abanar a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão e/ou concordância.

A10 tira apontamentos.

A5 coloca o braço no ar.

P2 dá-lhe a palavra.

A5 coloca uma questão.

A7 comenta.

P2 responde, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A3 fala paralelamente com A1 durante breves momentos.

De seguida, A2 fala paralelamente com A1 durante breves momentos.

A8 comenta.

P2 continua a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

(16h03)

P2 levanta-se e vai apontar na tela com a projeção e permanece ao lado da mesma durante alguns segundos. Depois volta a sentar-se na mesa do professor enquanto continua a sua explicação.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar compreensão e/ou concordância.

(16h05)

P1 comenta.

P2 continua a sua explicação, levantando-se novamente.

P1 também se levanta, descrevendo uma trajetória pelo meio da sala até ao armário da bancada B1.

(16h07)

P1 sai da sala.

P2 continua a explicação em pé.

A2 e A3 falam, paralelamente, durante breves momentos.

A2 e A1 falam, paralelamente, durante breves momentos.

(16h10)

P2 aponta para a tela onde está a projeção e continua a sua explicação, voltando depois a sentar-se novamente na mesa do professor.

A7 e A10 falam.

P1 reentra na sala e permanece perto de M2.

P2 levanta-se e passeia entre a bancada e a mesa do professor enquanto continua a sua explicação.

P2 pede a P1 para tirar alguns manuais escolares do armário da bancada B2.

P1 diz a P2 que não consegue encontrar os manuais. Assim, P2 vai até B2. Não encontram o que procuram.

P2 desloca-se novamente para a frente da turma, permanecendo de pé ao lado da mesa do professor (entre a mesa e a bancada onde se encontra o computador).

Enquanto isso P1 continua a procurar. Entretanto encontra os tais manuais, pelo que pede a P2 que os vá buscar.

P2 vai novamente até B1 e volta logo de seguida para a frente da turma, trazendo os manuais pretendidos e sentando-se na mesa do professor.

P2 continua a sua explicação com os manuais escolares na mão, fazendo referência aos mesmos.

A1 e A2 falam paralelamente entre si.

P1 permanece no fundo da sala a mexer nos manuais escolares que estão dentro do armário de B2.

(16h15)

P2 levanta-se e encosta-se à bancada onde se encontra o computador, virado para os alunos, e continua a sua explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A2 tira apontamentos.

P2 vira-se para o computador 1 para mudar o slide da apresentação de diapositivos e, de seguida, volta a encostar-se à bancada voltando-se para os alunos (isto é, ficando com o computador nas suas costas e com a tela de projeção do seu lado direito).

A7 comenta.

P2 senta-se novamente na mesa do professor e comenta, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

Entretanto, A3 levanta-se e sai da sala.

A1, A2, A8, A7 e A10 tiram apontamentos.

(16h17)

A3 reentra na sala e retoma o seu lugar.

P2 continua sentado na mesa do professor, explicando a matéria e utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

A2 fala paralelamente com A3.

(16h20)

A5 coloca uma questão.

P2 responde à questão colocada por A5 e depois retoma a sua explicação, utilizando sempre linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso.

P1 senta-se em M2.

A5 coloca uma nova questão.

P2 responde e, de seguida, continua a explicação, utilizando linguagem não-verbal a acompanhar o seu discurso, parecendo dirigir o mesmo a A7.

(16h25)

P2 pergunta aos alunos se têm dúvidas ou questões que queiram colocar.

P2 comenta.

A8 comenta.

P2 comenta.

A3 abana com a cabeça para cima e para baixo, parecendo demonstrar concordância e/ou compreensão.

A8 comenta novamente.

A2 e A1 falam paralelamente e num tom de voz baixo.

P2 comenta.

A7 comenta.

P2 comenta.

A7 comenta novamente.

P2 comenta.

Enquanto isso, A1, A2 e A3 falam, paralelamente, entre si num tom de voz baixo.

A8 e A10 começam a arrumar as suas coisas.

P2 levanta-se, vai ao computador 1 mudar o slide da apresentação e vai apontar na tela, deslocando-se, de seguida, novamente para a bancada dos computadores, permanecendo em pé enquanto faz uma síntese explicativa do que foi falado na aula e deixando, no final, uma ideia para os alunos da turma pensarem.

De seguida, P2 pergunta a P1 se quer acrescentar alguma coisa.

P1 responde.

P2 pede aos alunos para lerem um determinado texto em casa, dizendo-lhes o que irão fazer na aula seguinte.

(16h07)

Os alunos arrumam as suas coisas.

O professor dá a aula por terminada.

Seguidamente os alunos levantam-se, começam a falar uns com os outros e começam a sair da sala.

→ Considerações finais e inferências do observador

Devido à falta de experiência do observador poderão ter escapado alguns pormenores que, por esse mesmo motivo, não foram registados. Também devido à falta de experiência e pelo facto do grupo em observação ser composto por 10 alunos e 2 professores, não me foi possível observar permanentemente todos os elementos do grupo/turma tendo, por isso, focado a minha atenção no professor (P2) e nos alunos que com ele interagiam. Fui, para além disso, tentando também observar as dinâmicas que se estabeleciam entre os pequenos grupos de trabalho. Neste caso o foco da minha atenção foram os grupos G1 e G4, já que foram estes que mais me chamaram a atenção e, além disso, foram estes que melhor consegui observar. A posição de observação que assumi permitiu-me ter uma boa perspetiva da dinâmica do grupo/turma, embora os alunos 1, 5 e 7 estivessem de costas.

Verifiquei que os professores tratam os alunos pelo primeiro nome, mas utilizam o conjuntivo. Os alunos dirigem-se aos professores tratando-os por “professor” e utilizando o mesmo modo verbal.

Apesar do estilo da aula ser tendencialmente expositivo, o professor (P2) tentou envolver várias vezes os alunos, solicitando a sua participação através de um modelo pergunta-resposta.

Durante aula, os alunos participaram sempre que foram solicitados e alguns também participaram espontaneamente, quer para colocarem questões aos professores e/ou aos colegas, quer para fazerem comentários que, presumivelmente, julgaram pertinentes. Destacam-se, claramente, as intervenções dos alunos 4, 5, 7 e 8. Os alunos que menos participaram foram os alunos 1, 6 e 9, devendo ser referido o facto do aluno 6 não ter mesmo nenhuma participação. De referir ainda que a aluna 3, apesar de não ter participado muito oralmente, participou bastante de forma não-verbal, isto é, abanando com a cabeça para cima e para baixo.

Considerando os diferentes grupos, o grupo que mais se destacou pelo número de intervenções, não aquando de solicitações mas, principalmente, devido à sua

espontaneidade foi o grupo G4. Destaca-se ainda o facto de os elementos do grupo G1, principalmente as alunas 1 e 2, terem mantido conversas paralelas entre elas durante a segunda metade da aula.

De acordo com o que foi referido anteriormente, concluo que se estabeleceu uma boa dinâmica no grupo/turma, havendo algum envolvimento dos alunos na aula através da sua participação quer espontânea, quer quando solicitada.

APÊNDICE H – NOTAS DE CAMPOS DAS OBSERVAÇÕES (UM)



MALMÖ UNIVERSITY

Faculty of Education and Society

Department of Science, Environment and Society



Observação de Seminários de Didática

RECOLHA DE DADOS NO ÂMBITO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

**APRENDER A ENSINAR: ESTUDO COMPARADO SOBRE CURRÍCULOS E PRÁTICAS NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

O ENSINO DAS CIÊNCIAS EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EUROPEIAS

OBSERVAÇÃO DO SEMINÁRIO:

“Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação Especial”

Utveckling, lärande och specialpedagogik

Data: terça-feira, 5 de Março de 2013

Horário: 13h15 às 15h00

Tempo de Observação: 105 minutos

Outras Informações:

PLANTA DA SALA F206
05/03/2013



Esta aula começou pontualmente à hora. Quando a professora entrou, os alunos já estavam sentados nos seus lugares. A professora deixou as suas coisas em cima da mesa e foi buscar uma cadeira à sala contígua para eu me sentar. De seguida sentou-se na cadeira que tinha sido deixado vaga pelos alunos.

(13h15)

→ Contextualização do observador e do tema do seminário

A professora pediu-me que me apresentasse aos alunos e informou-me que toda a aula seria em sueco. Assim, apresentei-me à turma em inglês, indicando o objeto do meu estudo. Depois, e uma vez que a aula será em sueco, pedi à professora que me contextualizasse acerca do assunto / tema em estudo nesta aula de seminário. Desta forma, a professora transferiu este pedido para a turma, perguntando se havia algum voluntário.

Um dos alunos da turma, cujo *minor* é em Inglês, voluntariou-se e explicou-me que a aula era de Didática da Matemática, sendo focada nas necessidades educativas especiais, no sentido de ensinar os futuros professores a serem capazes de identificar nos seus (futuros) alunos essas mesmas necessidades. Este estudante explicou-me também que o currículo do ensino secundário havia mudado no ano transato, pelo que aquele seminário se focava nas mudanças desse mesmo currículo entre 1994 e 2011, em termos de currículo e de terminologia, nomeadamente, semelhanças, diferenças e importância da mudança (se é uma mudança positiva ou não).

→ Caracterização do ambiente e do espaço

Os alunos estão sentados à volta de três mesas, que estão juntas pelas suas extremidades mais longas, numa espécie de círculo.

A turma é composta por 11 alunos, dos quais 7 são rapazes e 4 são raparigas.

A professora explicou-me que desde o início do curso tem tentado estabelecer uma relação próxima com os alunos, dando-lhes acesso a esta sala (que está reservada para o efeito durante a duração do curso), para que os mesmos a possam utilizar para estudar e trabalhar em grupo, utilizando, para esse efeito, os livros e as revistas que a docente deixa em cima da mesa para os estudantes deste seminário utilizarem.

→ Caracterização da turma

Metade da turma é composta por estudantes que frequentam o programa de formação inicial que os habilitará para a docência no ensino secundário inferior (ESI) e os restantes frequentam o programa de formação inicial para a docência no ensino secundário superior (ESS). Todos estes alunos têm em comum o facto de o seu *major* ser Matemática.

ESI – 5 alunos, dos quais 2 são raparigas e 3 são rapazes

ESS – 6 alunos, dos quais 2 são raparigas e 4 são rapazes

→ Observação das interações entre os intervenientes

Depois da minha apresentação e da explicação (a meu pedido) do que se iria tratar na aula, a professora deu início à aula em sueco, começando por fazer perguntas para estimular a participação dos alunos, que prontamente se dispuseram a responder.

(13h30)

A professora leu excertos de textos e comentou-os, pedindo a colaboração dos alunos para o efeito.

Ao ler um dos excertos, que estava em inglês, a professora teve dificuldade em pronunciar a palavra “significantly” e o aluno 2, cujo *minor* é Inglês, prontificou-se a ajuda-la, ensinando-lhe como se pronunciava a palavra e o que deveria ter em conta para nunca mais ter dificuldade em voltar a pronuncia-la.

Após a leitura de todos os excertos, a professora fez uma pequena intervenção oral e depois atribuiu uma tarefa aos alunos. Para este efeito, a turma foi dividida ao meio: os futuros professores do ESI ficaram a trabalhar naquela sala; os futuros professores do ESS foram trabalhar para a sala contígua.

A sala (laboratório de física) tem uma outra sala contígua, à qual há acesso através de uma porta interna. Isto permite que ambos os grupos possam fazer a sua discussão sem se influenciarem pelas ideias dos colegas do outro grupo.

(13h30)

→ Contextualização da tarefa

A professora disse-me que a tarefa dos estudantes seria analisar e discutir uma citação, nomeadamente aquilo que lhes chamou mais a atenção, e responder a

algumas perguntas. Esta discussão é feita com base no que os estudantes aprenderam em três palestras a que assistiram anteriormente e em livros de leitura recomendada, particularmente num livro acerca de discalculia. O foco desta tarefa é a identificação das vantagens e desvantagem da identificação desta disfunção nos alunos, isto é, quais as consequências para o aluno, nomeadamente no que se refere à sua integração na turma, e para a sua autoestima.

Para realizarem esta tarefa os alunos têm 30 minutos. A professora irá apoiar ambos os grupos, pelo que se divide entre ambos. Começa por dar apoio ao grupo do ESS (10º ao 12º ano).

Eu permaneci na sala principal e fiquei a observar os futuros professores do ESI (7º ao 9º ano).

→ Caracterização do grupo composto pelos futuros professores do ESI

Este grupo é constituído pelos alunos 1 / 5 / 7 / 8 / 9 / 10. O aluno 1 deslocou-se para a cadeira do aluno 11 e o aluno 5 muda-se para a cadeira do aluno 6. Os restantes alunos permaneceram nos seus lugares.

→ Observação das interações entre os intervenientes durante a realização da tarefa

Todos os alunos participam ordenadamente na discussão, respeitando a vez e as opiniões uns dos outros. O aluno 6, embora participe, é, de todos, o menos participativo. No entanto, ouve atentamente as opiniões dos colegas.

Ocasionalmente, há sobreposição de discursos. Esta sobreposição dissipa-se natural e rapidamente, voltando a haver ordem e cada aluno espera a sua vez de participar.

(13h45)

Entretanto, a professora, que acabou de regressar à sala, vai tirando algumas notas. Presumivelmente algumas das ideias principais dos alunos ou aquilo que considera mais relevante da discussão que estes estão a ter.

As raparigas deste grupo começam a falar entre si, ocasionalmente, enquanto o debate se centra entre os alunos 1 e 7.

(13h55)

Depois de ouvir as ideias deste grupo de alunos durante 10 minutos, a professora interrompe para dar algumas informações e/ou fazer alguns comentários. Após esta intervenção, os estudantes continuam com o seu debate até às 14h00, havendo *feedback* positivo por parte da professora, que vai abanando a cabeça para cima e para baixo.

Inferências do Observador

Nota-se que existe uma boa relação entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos, não só pelo respeito que demonstram uns pelos outros, mas também pela forma como interagem, havendo momentos frequentes em que sorriem uns para os outros.

(14h00)

Às 14h00 em ponto, os dois grupos juntam-se novamente na sala principal, retomando todos os seus lugares iniciais e começa o debate mediado pela professora, que vai fazendo algumas intervenções, usando linguagem gestual proeminente a acompanhar o seu discurso.

Sempre que a professora fala, os alunos ouvem atentamente. Alguns alunos (alunos 1 e 2) tiram notas.

A cadência vai-se intercalando entre as opiniões / participações dos estudantes e as intervenções (explicações? / *feedback*? / comentários?) da professora (que vai consultando as notas que tirou durante a sua observação da discussão dos alunos).

A professora coloca, também, algumas questões à turma. Os alunos vão dando as suas opiniões / respostas, nomeadamente os alunos 2 / 3 / 4 / 5. A aluna 9 exprime as suas opiniões com muita convicção, fazendo uso de linguagem gestual muito proeminente a acompanhar o seu discurso.

Notas e Inferências do Observador

Todos se tratam pelos nomes, mais concretamente, pelo primeiro nome. Quer a professora para chamar os alunos, quer os alunos para chamar a professora. Ou seja, os alunos não tratam a professora por professora mas sim pelo seu nome próprio.

Não me parece que a minha presença tenha inibido nem os alunos, nem a professora. Talvez por saberem que eu não percebo sueco.

(14h15)

Começa a discussão (sobre discalculia), havendo uma pequena introdução por parte da professora, finalizando-a com uma pergunta (para, presumivelmente, estimular a participação dos alunos da turma).

Os alunos colocam o braço no ar e a professora vai-lhes dando a palavra à vez para que eles possam expressar as suas opiniões e darem os seus contributos. Durante e após cada intervenção dos alunos há sempre intervenções por parte da professora (*feedback?* / esclarecimentos? / orientações?).

(14h20)

Entretanto, os alunos começam a reagir às intervenções uns dos outros, comentando-as e expondo as suas ideias e opiniões relativamente ao assunto. Vão sempre havendo intervenções regulares da professora (presumivelmente para orientar e mediar a partilha de opiniões).

Durante as intervenções dos alunos, a professora vai sempre tirando notas.

Inferências do Observador

Penso que estas notas que vão sendo tiradas pela professora estarão relacionadas com as ideias principais acerca do assunto, isto é, penso que serão as ideias principais (principais contributos) que estão a ser discutidas pelos alunos.

(14h25)

Após o término da discussão, a professora intervém novamente

Inferências do Observador

Parece-me que, nesta intervenção, a professora partilha as suas ideias acerca do assunto com a turma, parecendo-me que faz também uma espécie de resumo das ideias discutidas, integrando-as nas ideias que quer partilhar e/ou enfatizar, focando os pontos mais importantes e fazendo referência e/ou remetendo para um dos livros de leitura recomendada (que está disponível em cima da mesa para os alunos consultarem).

(14h30)

Inicia-se um novo assunto / tema com cerca de 5 minutos de intervenção (explicação?) introdutória por parte da professora.

(14h35)

Nova intervenção por parte dos alunos. A professora prossegue a sua intervenção (explicação?), fazendo ligação deste assunto ao anterior (discalculia). Depois, dá a palavra à turma, fazendo pequenas intervenções (*feedback?*) após cada intervenção dos estudantes.

(14h40)

Termina a aula. Os restantes 20 minutos são para os alunos responderem às questões de avaliação intermédia. Isto funciona como uma avaliação intermédia do curso. As respostas são anónimas. Este anonimato é considerado muito importante por parte da docente. Desta forma, a ela não permanece na sala enquanto os alunos respondem às questões. Voltará mais tarde para recolher as respostas, que vão sendo colocadas num monte na mesa central.

→ Considerações finais

Esta aula de seminário foi muito dinâmica, havendo pequenos momentos de exposição / explicação intercalados com momentos de discussão em pequeno grupo e em grande grupo (toda a turma). Conclui, desta forma, que esta aula se baseou em modelos de ensino-aprendizagem construtivistas, uma vez que os alunos participam ativamente em todas as atividades.

OBSERVAÇÃO DO SEMINÁRIO:

“Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação Especial”

Utveckling, lärande och specialpedagogik

Data: terça-feira, 7 de Março de 2013

Horário: 9h15 às 12h00

Tempo de Observação: 165 minutos

Outras Informações:

PLANTA DA SALA F206
07/03/2013



Cheguei à Universidade por volta das 9h00 e dirigi-me à sala onde iria decorrer o seminário que iria observar. Fui prontamente convidada a entrar pelos alunos que já lá estavam. Hoje, noto que os alunos estão ainda mais à vontade com a minha presença, acolhendo-me como parte do grupo.

Depois de entrar escolhi uma cadeira livre e posicionei-me de tal forma a não interferir com a dinâmica de grupo, nem com a visibilidade da turma para o quadro onde iriam ser projetadas as apresentações individuais de cada aluno, já que este é um seminário de avaliação (*Examination Seminar 1*).

Pouco tempo depois de me ter sentado, alguns dos alunos interagiram comigo, perguntando-me como funciona o curso de formação inicial de professores na UL. Percebi, pelos comentários que teceram, que consideram que a preparação científica fornecida pelo programa de formação inicial da UM não é muito sólida e que gostariam de ter uma formação mais aprofundada nas áreas que vão ensinar.

→ Caracterização do ambiente e do espaço

Tal como no seminário anterior, os alunos estão sentados à volta de três grandes mesas, que estão juntas pelas suas extremidades mais longas, numa espécie de semicírculo. Desta vez, deixaram vazias a extremidades das mesas junto ao quadro (local onde irão ser projetadas as apresentações).

→ Caracterização da turma

A turma também é a mesma, isto é:

ESI (7º ao 9º ano) – 5 alunos, dos quais 2 são raparigas e 3 são rapazes;

ESS (10º ao 12º ano) – 6 alunos, dos quais 2 são raparigas e 4 são rapazes.

(9h15)

→ Contextualização do tema do seminário

A aula começou pontualmente à hora, com uma pequena intervenção (introdução?) por parte da professora, que projetou uma imagem.

Notas e Inferências do Observador

Pelo que pude perceber, através da observação do conteúdo da apresentação projetada e da linguagem gestual e corporal, a professora falou acerca do que os alunos iriam apresentar, a ordem de apresentação e o tempo que teriam para a mesma (cerca de 15 minutos).

Este seminário é de avaliação intercalar, pelo que os alunos irão fazer apresentações a partir das quais irão ser avaliados. Irei pedir à professora Anna Jobér que me envie os objetivos e as diretrizes que foram dadas aos alunos para a realização dos seus trabalhos. No entanto, pelo que me foi dito no final do seminário anterior, os alunos eram livres para fazerem as suas apresentações da forma que achassem mais adequada.

Foi deixada em cima da mesa, por parte dos alunos, uma cópia impressa do trabalho que irão apresentar.

→ Observação das interações entre os intervenientes

(9h20)

A primeira aluna (aluna 9) preparou uma apresentação de diapositivos, tendo começado a sua apresentação com citações. Depois fez uma intervenção de cerca de 10 minutos. Durante este período de tempo, a professora vai tirando notas na cópia impressa da apresentação da aluna.

Notas e Inferências do Observador

Durante este período de tempo penso que a aluna 9 terá apresentado uma explicação / exposição do seu trabalho, não tendo pedido a colaboração dos colegas, nem estimulando a sua participação. No entanto, uma vez que não tenho conhecimento dos objetivos nem das diretrizes dadas aos alunos para a elaboração deste trabalho, não sei se é ou não suposto haver essa interação.

Nota-se que a apresentação de slides que é projetada apenas contém linhas orientadoras.

(9h30)

Apenas a 5 minutos do final, após a sua intervenção (exposição?), a aluna 9 coloca um último slide com questões e pede a participação dos colegas para a discussão das respostas às mesmas. Os colegas participam ordenada e espontaneamente.

No final, a professora faz uma pequena intervenção (comentário? / *feedback*?, presumivelmente, relacionado com a apresentação da aluna).

(9h35)

Segue-se o aluno 5 que também utiliza uma apresentação de slides. Tal como a aluna 9, o aluno 5 começa a sua apresentação com uma intervenção (exposição das suas ideias?), recorrendo frequentemente às notas que têm num papel à parte que colocou à sua frente. Mais uma vez, durante a intervenção do aluno, a professora tira apontamentos (presumivelmente relacionados com a mesma).

Depois de uma pequena intervenção (exposição e/ou explicação?) por parte do aluno 5, este coloca um slide com uma questão que imediatamente suscita a participação dos colegas.

Notas e Inferências do Observador

Não consigo perceber se são apontamentos que a professora tira estão relacionados com o desempenho do aluno ou se são algumas das ideias principais focadas pelo mesmo. Provavelmente serão ambos.

Parece-me que o aluno 5 aproveita as ideias dos colegas para continuar com a sua apresentação.

(9h40)

O aluno 5 vai continuando a colocar questões e os colegas da turma continuam a participar espontaneamente.

Após as intervenções dos colegas, o aluno 5 retoma a sua apresentação mas vai permitindo que estes o interrompam se quiserem participar ou colocar questões.

Notas do Observador

De referir que todos os colegas vão participando à vez, isto é, a participação não se foca apenas num ou dois alunos. Há uma verdadeira participação por parte de todos os colegas da turma, cada um na sua vez.

(9h45)

Depois, o aluno 5 coloca um slide com mais citações e ideias para gerar discussão na turma. Nesta altura o aluno 5 ouve as opiniões dos colegas (e parece que também vai incorporando as suas a partir das dos seus pares). Este aluno acaba a sua apresentação com uma pequena conclusão, após a qual a professora faz uma intervenção (comentário?), dirigindo o seu discurso à turma (e não apenas ao aluno 5 em particular).

(9h50)

Segue-se a apresentação da aluna 10. Enquanto esta aluna prepara a sua apresentação, o aluno 5 sai da sala, voltando rapidamente a entrar.

A aluna 10 começa a sua apresentação colocando um slide com questões, inseridas num fundo que é uma imagem de uma sala de aula (tipo *cartoon*). Depois, lê uma citação e continua o seu discurso (parecendo explicar a citação).

Notas e Inferências do Observador

A imagem é sempre mantida como fundo durante toda a apresentação. Nos slides de apresentação são apenas apresentados tópicos (presumivelmente com as ideias principais acerca do assunto / tema).

À semelhança do que aconteceu nas apresentações anteriores, os colegas parecem ouvir atentamente a aluna.

Esta aluna também recorre frequentemente às notas que tem no papel à sua frente para suportar a sua exposição / explicação.

(10h00)

Finalmente, a aluna 10 coloca um último slide com três questões e solicita a intervenção dos colegas, que começam prontamente a participar.

Após as intervenções dos colegas a aluna 10 faz uma pequena intervenção.

De seguida, a professora dirige-se à turma, fazendo alguns comentários.

Notas e Inferências do Observador

Tal como já havia sido referido, nota-se que os alunos desta turma demonstram um grande à vontade entre si e também um grande respeito uns pelos outros.

A intervenção que a aluna faz após a discussão que mediou com a turma parece ser uma pequena conclusão do tema que foi abordado.

(10h05)

Segue-se um intervalo de 20 minutos, onde todos os alunos e a professora bebem café ou chá.

Durante cerca de metade do tempo deste intervalo estive a conversar com o aluno 1, que estava muito interessado no meu trabalho e na forma de funcionamento do sistema educativo português. O aluno disponibilizou-se para responder a quaisquer questões que eu pudesse ter *a posteriori*, pelo que trocámos emails.

(10h25)

A aula recomeça com a apresentação do aluno 7. Esta apresentação é baseada numa questão / problema que o aluno coloca à turma. Assim, este aluno faz uma pequeníssima intervenção (introdução? / explicação?) e depois vai colocando questões à turma, solicitando a participação dos seus colegas durante toda a sua apresentação.

Tal como tem feito para todos os alunos, a professora vai tirando notas do que se passa na cópia impressa da apresentação deste aluno.

Todos os alunos usam alguma linguagem gestual a acompanhar o discurso das suas intervenções.

O aluno 7 não faz nenhum comentário final. No entanto, a professora não abdica do seu.

Notas e Inferências do Observador

O aluno 7 tenta (e penso que consegue) gerar, durante a sua apresentação, um pequeno debate, que vai mediando pontualmente, através das intervenções pontuais que vai fazendo.

(10h40)

Segue-se a apresentação da aluna 3. Esta aluna também usa uma apresentação de slides e começa por apresentar um indivíduo. Esta aluna utiliza linguagem gestual proeminente a acompanhar o seu discurso.

Notas e Inferências do Observador

O sujeito apresentado pela aluna 3 chama-se Nils e será, presumivelmente, importante na área e no tema do seu trabalho. Pelo que pude perceber, Nils é um pedagogo sueco de educação especial.

(10h43)

Depois da sua pequena apresentação, a aluna 3 começa a colocar questões à turma (penso que para estimular a participação dos colegas).

Os alunos da turma começam imediatamente a participar espontaneamente e com entusiasmo.

A professora vai tirando notas (na impressão dos slides desta aluna), segurando, desde o intervalo, a caneca com o café na mão.

Os alunos da turma vão colocando a mão no ar para participarem e a aluna 3 vai-lhes cedendo a palavra à vez, fazendo pequenas intervenções após cada intervenção

dos colegas (provavelmente dando-lhes *feedback* e/ ou fazendo pequenos comentários às suas intervenções).

Durante a apresentação desta aluna, e aliás, já desde o intervalo, o aluno 1 foi mexendo no telemóvel [presumivelmente (pelo que me disse no intervalo) fazendo uma última revisão da sua apresentação]. No entanto, este aluno demonstrou-se na mesma atento porque participou espontaneamente várias vezes durante a apresentação da colega.

A discussão entre os alunos da turma durou até ao final da apresentação da aluna 3. Depois, a professora fez a sua intervenção. Desta vez, a intervenção da professora foi um pouco mais prolongada do que as anteriores.

(10h55)

Segue-se a apresentação do aluno 11. Este aluno começou a sua intervenção (explicação?) com uma questão, que era o título da apresentação de diapositivos. Seguidamente, colocou outra questão relacionada com a problemática inicial, fazendo uma pequena intervenção (apresentação oral no âmbito do seu trabalho?).

Notas e Inferências do Observador

Pude perceber (pelo que estava escrito no slide da apresentação de diapositivos) que o foco da sua apresentação era discalculia e dislexia.

(10h59)

Depois da pequena intervenção inicial, o aluno 11 abre a discussão aos restantes colegas da turma. Estes, por sua vez, começam pronta e ordenadamente a participar à vez. Esta discussão é suportada por questões que o aluno 11 preparou e incluiu na apresentação de diapositivos que está a ser projetada (possivelmente com o propósito de gerar debate / discussão).

Entre algumas das intervenções dos colegas, aluno 11 vai fazendo pequenas intervenções. Este aluno vai dando, à vez, a palavra aos seus colegas.

A professora continua a tirar notas durante a apresentação deste aluno e durante a intervenção dos colegas. À distância a que me encontro não consigo perceber se nessas notas há ou não menção do nome dos alunos que fazem as intervenções.

Notas e Inferências do Observador

As intervenções que o aluno 11 faz entre ou durante as intervenções dos colegas, isto é, sempre que o mesmo considera que se justifica, serão provavelmente para

acrescentar alguma informação à discussão e/ou, presumivelmente, como forma de mediação, para estimular ainda mais a participação dos seus colegas de turma.

(11h06)

O aluno 11 volta a mediar a discussão, fazendo algumas intervenções (comentários?) que estimulam ainda mais a participação dos colegas, já que o número de braços no ar aumenta bruscamente. Os comentários dos pares são breves (penso que por todos terem a noção dos constrangimentos de tempo).

(11h10)

Após a apresentação do aluno 11 tive que aproveitar para sair e ir à casa de banho. O aluno 5 também aproveitou a oportunidade para sair e fora da sala de aula aproveitou para me perguntar acerca das notas que eu estava a tirar. Perguntou-me se eu observava e tirava notas acerca das interações entre eles pois sabia que eu não percebia sueco. Assenti, respondendo que sim, que esse era o foco da minha observação.

(11h13)

Quando voltei à sala, a aluna 4 já tinha começado a sua apresentação e estava a expor as suas ideias, havendo uma questão no slide que estava projetado no quadro branco. A aluna ainda não tinha acabado a sua intervenção e já existiam braços no ar de alguns colegas que queriam intervir. Desta forma, assim que a aluna o permitiu, cerca de 30 segundos depois de se verem os primeiros braços no ar, os colegas da turma começaram a intervir, por ordem, sendo a aluna a responsável por mediar a discussão e por dar a palavra aos seus colegas à vez.

Durante este período de discussão, a aluna 4 fez algumas intervenções (possivelmente comentários ou incrementos às intervenções dos seus colegas), sempre que achou necessário. No entanto, não interveio após todos os contributos dos colegas.

A professora continua a tirar apontamentos (possivelmente relacionados com as intervenções dos alunos).

Entretanto, a aluna 4 faz uma intervenção final e agradece aos colegas.

A professora dirige-se à turma, usando linguagem corporal a acompanhar o seu discurso. Esta sua intervenção gerou intervenções por parte da aluna 3 e do aluno 8.

O aluno 1 continua a mexer no telemóvel.

Notas e Inferências do Observador

Durante a sua intervenção, pareceu-me que a professora estava a contar uma história, provavelmente real. Esta intervenção provocou alegria nos alunos da turma, já que os mesmos riram com vontade.

(11h25)

Segue-se uma curta pausa nas apresentações. Nesta altura todos os alunos e a professora comunicam uns com os outros. No entanto, a conversa é centrada nos alunos 4 / 5 / 6. Durante este período de tempo o aluno 1 sai da sala.

(11h27)

Quando o aluno 1 volta a entrar para a sala, a professora projeta um esquema e dirige o seu discurso à turma. O esquema parece uma calendarização que a professora explica e dá a conhecer aos alunos, acrescentando a data do exame do aluno 8.

(11h30)

Segue-se, então, a apresentação do aluno 1, que também usa uma apresentação de slides, à semelhança dos anteriores. Este aluno começa com uma intervenção (presumivelmente uma explicação), utilizando linguagem gestual bastante proeminente a acompanhar o seu discurso. Durante esta sua intervenção (acerca dos aspetos positivos e negativos de um determinado assunto), o aluno 1 diz algo que faz a turma sorrir.

A professora continua a observar atentamente.

Notas e Inferências do Observador

Nota-se que o aluno 1 está bastante à vontade no tema que está a apresentar e que gosta daquilo que está falar.

(11h35)

Após este período introdutório, o aluno 1 abre a discussão à turma, apresentado um slide com uma imagem (presumo que seja provocatória no âmbito do tema) e com a indicação de que estava aberta a discussão. Os colegas começam imediatamente a participar.

O aluno 1 vai fazendo intervenções após cada intervenção dos colegas (comentários? / *feedback*?) e vai mediando a discussão, dando a vez aos colegas que têm o braço no ar.

No final, o aluno 1 termina a discussão e a apresentação do seu trabalho com uma pequena intervenção (presumivelmente alguma conclusão).

(11h43)

Após a apresentação do aluno 1, a professora sai momentaneamente da sala, enquanto o aluno 2 se prepara para apresentar. Durante este período de tempo, a turma interage e discute de forma bastante proeminente. Presumo que ainda estejam a discutir o assunto da apresentação do colega 1.

(11h45)

O aluno 2 começa a sua apresentação com uma citação em inglês. A partir desta começa a sua intervenção oral, que dura cerca de 5 minutos.

(11h50)

Depois, o aluno 2 coloca um slide com uma questão e algumas ideias orientadoras e abre a discussão à turma, fazendo, periodicamente, algumas intervenções.

A professora continua muito concentrada e vai tirando, periodicamente, apontamentos no documento com a impressão da apresentação do aluno.

O aluno 2 termina a sua apresentação com uma breve intervenção.

Notas e Inferências do Observador

Estas intervenções periódicas do aluno 2 terão, provavelmente, o objetivo de estimular a participação dos colegas (já que nesta altura estes estavam muito pouco participativos, quando comparando com o nível de participação demonstrado até aqui).

Durante a discussão, o aluno 5 e as alunas 9 e 10 mexem no telemóvel. No entanto, a aluna 9 parece estar mais atenta do que a aluna 10. Os restantes alunos da turma parecem bastante atentos.

Há algumas intervenções por parte de alguns colegas mas foram um pouco espaçadas e notou-se que houve necessidade de estímulo por parte do aluno 2.

(11h55)

A professora dirige-se ao aluno 8 e depois à turma. Os alunos participam ordenadamente: primeiro a aluna 4 e depois a aluna 3.

Notas e Inferências do Observador

Durante esta sua intervenção, parece-me que a professora está a pedir a opinião à turma acerca das apresentações dos colegas ou, eventualmente, a relação desta última apresentação com as restantes.

Depois, a professora retoma a sua apresentação inicial, que contém informações sobre os assuntos que serão tratados nos seminários seguintes, isto é, até e para o exame 2 (exame final). Os alunos ouvem com atenção. Seguidamente, dá por terminada a aula (às 12h00 em ponto).

→ Considerações finais

Nenhum aluno excedeu o tempo que foi estipulado para cada apresentação.

Notou-se que se estabeleceu uma grande interação entre os alunos da turma devido ao facto de todas as apresentações preverem momentos de discussão (embora umas contemplassem momentos mais longos e outras momentos mais curtos). Foi, por isso, uma aula bastante dinâmica. Concluo, desta forma, que, em geral, as apresentações elaboradas pelos alunos se basearam em modelos de ensino-aprendizagem construtivistas.

APÊNDICE I – GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTA À COORDENADORA DO MESTRADO (UL)

ENTREVISTADO: Coordenadora do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia

LOCAL: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

TEMA: Currículos e práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|-----------------------------------|-------------------|---|--|
| PERCURSO ACADÉMICO DOCENTE | Programa / Curso* | Início de desempenho de funções | «Eu estou como coordenadora desde que o curso começou.» «O Mestrado em Ensino começou – o da Biologia e Geologia – em 2010... 10/11; 11/12; e este é 12/13. Portanto, nós estamos no terceiro ano de funcionamento do Mestrado em Ensino da Biologia e Geologia. Para as outras disciplinas, por exemplo para Matemática e para Física e Química, começou um ano antes. Nós começámos um ano depois porque não tivemos alunos no primeiro ano. Pronto, mas desde 2010/2011 que estou na coordenação e a acompanhar todo o desenvolvimento dos alunos e das críticas... [a entrevistada ri], das propostas de reformulação, etc.» |
| | | Outras funções desempenhadas na instituição | «Hum... Sou docente. Portanto, sempre estive ligada às disciplinas.» «Portanto, digamos que além de ser Coordenadora do curso dou aulas (...)» |
| | | Curso / Unidade Curricular** que leciona / lecionou | «Hum... comecei a dar os IPP, o IPP3 e 4, que é o que pode chamar-se o ano de estágio, portanto, a ligação mais forte à escola. Hum... E, além disso, também sou – sempre fui – responsável pelas Didáticas – Didática I; Didática II – e pelas Metodologias do Ensino – Metodologia I e II – embora não tenha sido exclusivamente a docente, porque não poderia dar tanta coisa. E, então, para as Didáticas tenho tido colaboradores, portanto, há professores que estão a colaborar comigo, embora eu discuta com eles a organização dos conteúdos, as metodologias de aula, a avaliação – portanto, falamos muito sobre a avaliação dos alunos. E na Metodologia do Ensino I e II também, no primeiro ano. No segundo ano, comecei a ficar só com a I, a II foi entregue a um colega |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|---------------------------|---------------|--------------------------------|--|
| | | | meu, mas temos trabalhado em conjunto.» «(...) e, fundamentalmente, oriento os alunos nos IPP3 e 4 e na sua relação com a escola.» |
| ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE | Habilitações | Níveis | |
| | | Disciplinas | |
| | | Opções | |
| | | Certificação | |
| | | Grau | |
| | Conceção | Vantagens | |
| | | Limitações | |
| | | Diferenças no currículo | |
| | | Diferenças na prática | |
| | Estrutura | Tipo | «Aconselho-a a ver, portanto, toda a organização, não é?! Este Mestrado tem uma componente forte assente nas disciplinas de didática, fundamentalmente são as didáticas que têm um peso grande.» |
| | | Razões para a escolha da mesma | «Portanto, naquelas discussões preliminares sobre organização do Plano de Estudos achámos que tinha muito sentido haver disciplinas, até porque entrámos em acordo com os nossos colegas da Faculdade de Ciências, tinha muito sentido continuar a haver uma especialização em determinadas temáticas científicas, que poderiam ajudar a colmatar deficiências dos candidatos, até porque a organização deste Mestrado é um pouco diferente das Licenciaturas em Ensino de antigamente.» |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|--|---------------|--|---|
| | | Críticas | <p>«Hum... Queixam-se um pouco da concentração nos três primeiros semestres, não é?! Como o segundo semestre do segundo ano é totalmente dedicado à intervenção na escola e à elaboração do Relatório, fica tudo concentrado nos dois e no primeiro semestre do segundo ano e, portanto, eles queixam-se um pouco da sobrecarga.»</p> <p>«(...) porque nós fazemos avaliações com os alunos e eles criticam com muito fundamento alguns aspetos: têm uma carga letiva muito grande; há muitos ECTS que pesam; há muita sobrecarga de trabalhos.»</p> <p>«Não, essencialmente não. Às vezes eles dizem que há certas Unidades Curriculares que repetem alguns conteúdos. Não é nas didáticas, é nas de índole mais geral. Agora, isto tem que ser analisado no seu significado mesmo, porque às vezes dizem que se repete a temática mas se o enfoque for diferente, por exemplo: se uma disciplina de avaliação fala na temática na perspetiva de avaliação e outra fala na mesma temática na perspetiva de organização da escola, não é a mesma coisa; e às vezes os alunos confundem. Portanto, precisamos de analisar todos estes aspetos. Mas, essencialmente, as críticas são, fundamentalmente, da carga curricular, que é muito forte, e alguma repetição de conteúdos nas disciplinas gerais. Portanto, essencialmente é sobrecarga de trabalho.»</p> |
| CURRÍCULO DO PROGRAMA / CURSO* DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Conceção | Responsável pelo currículo do Programa / Curso * | <p>«Aliás, eu participei na elaboração da proposta que conduziu... hum... a esta organização de Mestrado em Ensino. Portanto, eu na altura estava no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, pertencia à Comissão executiva, e com o professor Luís Miguel e outros elementos lá da Faculdade... hum... fomos discutindo qual a melhor organização e, portanto, participei no próprio Plano de Estudos do Mestrado em Ensino. Hum...»</p> <p>«Sim, [a própria] em conjunto com outros professores.»</p> <p>«Foi, uma espécie de comissão em que definimos não só as orientações gerais, aliás começámos a trabalhar antes do Decreto ter saído (...)»</p> <p>«(...) isto foi feito em conjunto com a Reitoria, porque na altura a Reitoria da Universidade de Lisboa era a responsável pelos Mestrados em Ensino e, portanto, foi uma comissão que reuniu pessoas da área da Educação, da Faculdade de Letras, da Faculdade de Ciências, de Belas Artes, porque era o</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--|--|
| | | | núcleo central, e que fomos nós que fizemos todo o enquadramento geral. Depois as disciplinas mais específicas também foram feitas com grupos de pessoas, em que eu estive sempre, estive sempre dentro dessa organização.» |
| | | Responsável pelo currículo dos Cursos / Unidades Curriculares ** | <p>«O responsável é o professor mas, geralmente, há vários professores, muitas vezes, a darem a mesma disciplina, isso vê-se nas disciplinas – eu chamo-lhe disciplina mas é Unidade Curricular – as Unidades Curriculares de natureza educacional geral. Por exemplo, lembro-me que Processos Educativos de Ensino-Aprendizagem ou Desenvolvimento e Aprendizagem – é o PEDa, “Processo Educativo Desenvolvimento e Aprendizagem” – já chegou a haver três professores, porque é uma Unidade Curricular que é oferta para todos os alunos de Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, e aí, portanto, há um único programa e depois os professores têm as suas especificidades. Por exemplo, “Currículo e Avaliação” também. Se há dois ou três professores é a mesma coisa.»</p> <p>«Pelos professores, pelos docentes, sim.» [definição do programa]</p> <p>«(...) mas depois é o próprio docente, ou grupo de docentes, que são responsáveis pela elaboração desse currículo.»</p> |
| | | Critérios para definição do currículo | <p>«Portanto, nós tínhamos um conhecimento que vinha das Licenciaturas em Ensino, portanto, achámos que era um currículo bem pensado do ponto de vista da bagagem científico-didática que dava aos alunos e também a bagagem prática da Iniciação à Prática Profissional. Quisemos manter estes princípios, embora não fosse possível totalmente porque o carácter era um bocadinho diferente, nomeadamente na relação com a prática profissional. Portanto, nós anteriormente tínhamos um ano inteiro dedicado ao estágio, totalmente, em que os alunos não tinham disciplinas – havia na Biologia um seminário mas era um seminário relacionado com o estágio – e, portanto, todas as outras disciplinas estavam realizadas, e tínhamos começado com as APOAs, APOA1 e 2, que eram uma inserção na prática profissional. Aqui recuperámos um bocadinho o conceito das APOAs, com o IPP1 e o IPP2, portanto, que é a Iniciação à Prática Profissional I e II, e depois com o estágio com o IPP3 e 4 (...)»</p> <p>«Portanto, digamos que o IPP1 e 2 têm características semelhantes à APOA1</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|---------------------------|---|
| | | | <p>e 2.»</p> <p>«Portanto, nesta... hum... elaboração nós quisemos recuperar esta formação de ligação à prática e conseguimos, na medida do possível.»</p> <p>«Agora, quisemos fundamentalmente foi isto: portanto, não só dar uma formação científica exigente, de qualidade (...).»</p> <p>«Portanto, digamos que a filosofia de base é, fundamentalmente, dar uma preparação forte no aprender a ensinar, relacionada com a área específica, e em ligação à prática profissional.»</p> |
| | | Diretrizes Nacionais | <p>«(...) portanto, demos sugestões ao próprio Ministério da Educação, que poderiam ser aceites ou não;»</p> <p>«(...) por isso é que a Lei, se calhar, peca por excesso, porque é muito difícil entrar no Mestrado em Ensino logo diretamente, exige os 50 ECTS na área complementar;»</p> <p>«Era a Lei, o que existia na Lei; a organização, que está em Diário da República; e isto é forte, portanto, organiza seja que curso for. Portanto, Biologia e Geologia, Física e Química, Matemática, agora Informática e Economia, que também já são outros cursos, Belas Artes, Letras, têm todos a mesma organização de base. Portanto, as diretrizes legais orientam toda a estrutura curricular.»</p> |
| | | Diretrizes institucionais | <p>«Agora, há interpretações que fazem com que a concretização não seja igual em todas as instituições. Mesmo na estrutura curricular há diferenças, que resultam da tal negociação que nós fomos tendo com as instituições científicas. Por exemplo, o curso da Biologia as didáticas são todas lecionadas pela educação com aquela negociação saudável, interdisciplinaridade com a Faculdade de Ciências. Na matemática há duas disciplinas de didática, quer dizer, são chamadas de didática mas depois o conteúdo é um bocadinho diferente, que são lecionadas separadamente pela Faculdade de Ciências. Portanto, até aqui há algumas diferenças. Depois, a interpretação do que é a prática profissional também é ligeiramente diferente, o que é o Relatório, embora haja diretrizes. Ainda agora temos reuniões de Mestrado em Ensino – tivemos uma há muito pouco tempo e vamos continuar a ter – de todos os</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------------------|-------------------|---|
| | | | <p>envolvidos para uniformizar, de certo modo, a interpretação daquilo que é a Lei, o que é a filosofia de base, o que é o trabalho com os alunos, etc.»</p> <p>«Não, o que houve foi: no momento de construção do currículo geral havia um regulamento interno da Universidade que incluía algumas temáticas gerais e, portanto, linhas de força, objetivos, isso existia, portanto, muito aberto mas para dar indicações do que é que deve ser o “Currículo e Avaliação”, o que é que deve ser a Didática específica X ou Y (...)»</p> |
| | Organização e Planeamento | Carga disciplinar | <p>«Portanto, as pessoas que se candidatam ao Mestrado em Ensino muitas vezes vêm de áreas de formação diferentes, por exemplo: de Engenharia Ambiental, Agronomia, outras Engenharias; e, portanto, precisam muitas vezes, ou pelo menos nós, olhando para o currículo da pessoa, achamos que precisam de formação complementar. Há pessoas que nunca ouviram falar de Geologia, quer dizer, não é não ouviram falar, não tiveram disciplinas de Geologia; outros não tiveram disciplinas de Genética; e portanto, estas são as áreas mais fortes, em que as pessoas precisam, pelo menos os candidatos precisam de ter formação complementar. E, portanto, estas duas disciplinas da área da especialidade ajudam a colmatar estas deficiências. Depois, há outras disciplinas gerais, como “Currículo e Avaliação”, “A Escola como Organização Educativa”, “Processo Educativo Desenvolvimento e Aprendizagem”. Têm uma disciplina opcional, aliás, agora não me lembro em que ano é, mas tem que se olhar para o Plano de Estudos, não é?! São duas opções: uma que tem sido na área da Educação para a Saúde, que é logo no primeiro ano; e a outra, no segundo ano, que pode ser de Introdução à Investigação. Hum... As TIC nós também temos como... hum... é uma disciplina da área de didática. Hum... Os nossos têm todos, acabam por ter todos essa disciplina. Hum... Portanto, digamos que é uma estrutura pesada. É uma estrutura que sobrecarrega bastante os alunos. São dois anos e, portanto, eles têm que cumprir toda esta diversidade de Unidades Curriculares.»</p> <p>«Hum... Numa possível reformulação, que não é agora, é mais para a frente, teremos isso em conta, para ver se se pode diminuir um pouco essa carga. Na área da Biologia e Geologia os alunos têm uma carga adicional. Como a formação científica de base muitas vezes não é a que é considerada adequada para se candidatarem ao Mestrado em Ensino, porque nós temos que ter, de acordo com a regulamentação, de acordo com a Lei, eles têm que</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--------------------------|---|
| | | | <p>ter 50 ECTS na área complementar. Portanto, se forem de Biologia têm que ter 50 ECTS na Geologia e vice-versa, e quem vem de outros cursos, geralmente, não tem. E, portanto, ou andam um ano inteiro a fazer formação nas áreas complementares, ou – o que ainda sobrecarrega ainda mais – fazem as disciplinas que lhes faltam durante o primeiro ano. E, portanto, é um Mestrado que exige um esforço e uma dedicação muito grandes por parte dos alunos.»</p> <p>«Procuramos que os horários sejam adequados, porque essas disciplinas, às vezes, têm componente prática, portanto teórica e prática, o que dá uma quantidade de horas impressionante e, portanto, os alunos às vezes têm alguma dificuldade. Portanto, nós vamos acompanhando, temos muito boas relações com os colegas da Faculdade de Ciências – e quando eu digo nós é o Instituto de Educação – e há uma colaboração estreita, e procuramos sempre que haja uma conversa para ver se realmente o Plano é o adequado ou não (...)»</p> <p>«O que é que não é tão idêntico ao [modelo] anterior? É precisamente a carga letiva que eles ainda têm no primeiro semestre do segundo ano. Portanto, estão a fazer o IPP3, que já é na escola, ao mesmo tempo que fazem outras disciplinas, o que faz com que não tenham tanto tempo para estar na escola com aquela capacidade de aprendizagem que tinham antes.»</p> <p>«Sim. Isso até pode até depois ver melhor na estrutura do curso e vê-se o peso, porque isso eu de cor não sei.»</p> <p>«Portanto, fazemos poucos exames e muito trabalho com os alunos. Isso é bom porque há envolvimento do aluno mas, por outro lado, há uma sobrecarga de trabalho muito grande (...)»</p> |
| | | Componentes curriculares | <p>«Na Biologia e Geologia há duas didáticas que têm o nome de Metodologia de Ensino – a I e a II, como eu estava a falar à pouco – embora se enquadrem dentro da organização da didática. Depois, há disciplinas de natureza científica, nomeadamente duas que têm um peso forte, portanto ligadas à área da docência – no nosso caso são da área da Biologia ou da Geologia mas fazem parte do Mestrado.»</p> <p>«Não, essas disciplinas específicas da área da docência são científicas, só científicas. Portanto, são disciplinas que são lecionadas, são dadas pelas</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|----------------------------|---|
| | | | <p>Faculdades que conosco colaboram. Por exemplo, no caso da Biologia e Geologia é dada na Faculdade de Ciências. São disciplinas ou da área da Biologia ou da Geologia, escolhidas de acordo com o currículo de formação da pessoa e são exclusivamente científicas.»</p> <p>«(...) mas essas disciplinas específicas são da área de docência, chamam-se mesmo assim. Nós temos uma integração – eu posso chamar-lhe assim de certa maneira – nas Metodologias. A Metodologia de Ensino da Biologia e Geologia I e II nós articulamo-la não com Unidades Curriculares de Ciências mas com pessoas que são da Faculdade de Ciências e que ajudam a dar, portanto, o carácter científico de determinados assuntos. Portanto, colaboramos com algumas professoras quer da... mais da Geologia mas também da Biologia, mas também com duas professoras da área da Biologia; e que ajudam não só na Metodologia quando é preciso – por exemplo: eles vão aos laboratórios; este ano que passou assistiram a seminários de divulgação científica; estiveram num laboratório de ciência da Geologia; tivemos uma professora da área da Biodiversidade que veio com eles ao lago, porque eles construíram um projeto relacionado com o lago do Instituto, em que os ajudou a recolher e a classificar organismos do lago; tivemos uma professora, temos uma do Instituto que é Bióloga também, mas em junção com outra professora da faculdade de Ciências, os levou à praia para fazerem uma maré. Portanto, aí sim, na Metodologia de Ensino nós temos uma ligação científico-didática, embora a componente mais forte seja a didática.»</p> <p>«(...) e depois há a formação científica que tem muitas didáticas, portanto Didáticas, Metodologias e a entrada na prática.»</p> |
| | | Componente investigacional | <p>«Existe. Nós procuramos dar-lhe essa componente, portanto, fundamentalmente, nas disciplinas de prática profissional. Portanto, logo no IPP1 e 2, com a entrada dos alunos na escola, portanto, isto é feito não assim só porque os alunos devem observar, geralmente há uma estruturação daquilo que eles vão observar e, portanto, digamos que há uma componente investigativa crescente da atividade dos alunos. Onde ela se expressa de uma forma mais forte é, precisamente, no Relatório. Portanto, nós queremos que a leção daquela unidade didática não seja avulsa, não seja só porque é a unidade didática que tem aulas, que, por exemplo, estão a dar a dinâmica dos ecossistemas e começa na aula 1 à aula X. Não, pretendemos que os alunos</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|-----------------------|-------------------------------------|---|
| | | | orientem essa unidade didática por um problema e, portanto, damos-lhe um carácter investigativo. Hum... Se é fácil? Não é! Nem todos os alunos conseguem agarrar as questões mas, e nem todas as instituições percebem muito bem o que é que queremos com essa componente investigativa, e nem todos concordam: há quem ache que deve ser apenas um conjunto de aulas mas, das experiências que temos tido, nomeadamente na Biologia e Geologia (...))» |
| | | Grau de envolvimento dos estudantes | <p>«Bem, os estudantes têm muito pouco.»</p> <p>«(...) os estudantes... Hum... Digamos que nós temos por princípio envolvê-los na discussão dos critérios de avaliação, não na definição das temáticas do currículo. Mas os critérios de avaliação são discutidos muitas vezes com os alunos, eles muitas vezes dão sugestões, e são alterados de acordo com as sugestões que eles vão dando. Não há grande alteração. Pois, claro, se eles criticarem nós avaliamos as Unidades Curriculares com os alunos e, portanto, digamos que também têm influência na reflexão que o docente faz sobre as ocorrências de um determinado ano. E eu não consigo dizer, ou consigo que, nos anos em que lecionei, seja que Unidade Curricular for, têm conteúdos iguais ou metodologias iguais porque, não, são muito diferentes de ano para ano. Há temáticas que se acrescentam, há temáticas que se tiram, há metodologias de aula que são alteradas, e isso tem em conta a avaliação que os alunos fazem, os nossos alunos de Mestrado em Ensino. Portanto, digamos que eles têm alguma participação aí.»</p> <p>«Só no ano seguinte, exatamente [as críticas dos estudantes refletem-se no ano seguinte], mas eles não sugerem conteúdos, por exemplo. Isso ninguém lhes pergunta.»</p> |
| | | Grau de envolvimento dos docentes | <p>«Portanto, os docentes sim (...))»</p> <p>«Sim, claro, aos docentes que estão a lecionar sim. E nós fazemos, nessas reuniões que fazemos discutimos muito bem o que é que resultou e o que é que não resultou. E, portanto, às vezes, reformula-se um programa completamente.»</p> |
| | Seleção dos Conteúdos | Critérios | «Bem, isso na área da Biologia ou... Nós temos em conta várias coisas, não |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------------------------------|---|
| | Curriculares | | <p>é?! Portanto, não só as recomendações internacionais, portanto aquilo que se faz a nível da Europa, a nível de outros países, até do mundo, sobre o que é que se considera hoje importante para a educação em ciências e, nomeadamente, na Biologia e Geologia. E, portanto, nós não estamos desligados de todo um pensamento geral que orienta os currículos dos Mestrados, mas também daquilo que pretendemos com a educação em ciências nos nossos alunos mais específicos dos ensinos Básico e Secundário. Portanto, temos que estar em sintonia com os programas curriculares do Ensino Básico e Secundário, aquilo que os nossos alunos vão lecionar como professores. Portanto, temos em conta estes dois, estas duas vertentes: não só as recomendações internacionais – sobre o que é que se considera hoje que é a didática das ciências, por exemplo; quais são, para alunos do século XXI, o que é que é importante um professor dominar – e depois do ponto de vista do conhecimento da escola, da organização. Portanto, estamos atualizados do ponto de vista daquilo que é hoje a nossa sociedade e, portanto, não perdendo de vista que alunos é que vão ser os alunos dos nossos estudantes do Mestrado em Ensino.»</p> |
| | | Metodologias de ensino-aprendizagem | <p>«Hum... Eu falo daquelas que estão dentro da Biologia e Geologia porque dos outros não conheço. Da Biologia e Geologia nós temos muito metodologias ativas. Portanto, os nossos alunos estão muito envolvidos nas aulas, portanto, na discussão, na investigação, fazem pesquisas variadas, quer bibliográficas, quer de acordo com as escolas, de acordo com artigos científicos. Portanto, digamos que a pesquisa está bem enraizada. As aulas são muito ativas, portanto, os alunos fazem, essencialmente, análise de texto, discussão de texto, saídas de campo – por exemplo, há pouco referi que na Metodologia I eles foram, aliás eu esqueci-me de dizer... A metodologia I e a Metodologia II têm por base a assunção de que uma delas é mais centrada no fora da escola, portanto nas saídas, enquanto que a outra é mais laboratório. E, então, portanto, por causa disso é que os nossos alunos desenvolveram um trabalho relacionado com as marés, na praia, naquela praia perto das Avenças – a Bafureira, praia da Bafureira – fizeram uma maré e o trabalho desenvolveu-se a partir da saída de campo. Mas também vão aos museus, por exemplo, foram ao Oceanário, foram ao Museu da Ciência, portanto, procuramos que a vertente fora da escola tenha uma componente forte. E, na Metodologia II, essencialmente é o laboratório, as aulas laboratoriais... Eles não fazem tantas</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------------------|----------------------------|--|
| | | | experiências dentro do laboratório como eu gostaria porque os meus colegas preferem, por exemplo, discutir o que é que se considera uma atividade aberta e, portanto, pegar numa de um manual escolar que está totalmente fechada e pôr os alunos a discutir como é que a tornariam aberta para os alunos. Hum... Portanto, de qualquer modo, esta orientação é forte e digamos que as metodologias de aulas, portanto, assim já percebeu que são bastante de envolvimento dos alunos. Nas outras disciplinas mais gerais eu creio que é muito assente em trabalhos que os alunos fazem, de participação, na comunicação daquilo que eles fazem, portanto há muita interação entre eles e, sobretudo, comunicação oral dos seus trabalhos, daquilo que vão fazer. Portanto, privilegiamos as metodologias ativas.» |
| | | Atualizações dos conteúdos | <p>«Bem, os conteúdos inerentes às próprias Unidades Curriculares isso é anual, não é?! De ano para ano nós alteramos. Por exemplo, se há Metas de Aprendizagem, lá vão as Metas de Aprendizagem ser discutidas; se há uma Lei que diz que os Manuais Escolares têm que ser revistos, portanto, isso é integrado. Há um acompanhamento muito grande do que se está a passar a nível da educação. Agora a estrutura geral, isso exige outra reformulação, portanto, tem que que ser pensada mais a nível das instituições e, portanto, aí ainda não houve nenhuma.»</p> <p>«Prevê-se, prevê-se. Está previsto, claro. Não sei de quantos em quantos anos mas tem que ser revisto e muito em breve será (...)»</p> <p>«(...) e, portanto, temos que discutir um pouco mais o que é que se pede aos alunos. Portanto, há disciplinas de opção que valem só três ECTS e que pedem uma quantidade de trabalho exagerada relacionada com isto, portanto, são estes pormenores que têm de ser pensados. E, muito em breve, haverá uma reformulação geral mas quando ainda não sei.»</p> |
| | Perceções do Entrevistado | Pontos fortes | «Pontos fortes, eu acho que é a aposta na qualidade. Eu acho que é, continua a ser, estou a falar na Biologia e Geologia, a aposta, realmente, na formação com qualidade dos nossos alunos em todas as vertentes. Portanto, e eu acho que os professores que estão envolvidos na formação destes alunos são pessoas com... hum... que dialogam, que têm uma preocupação muito grande com isso, que estão em sintonia com as escolas, portanto com a prática, e tentam colmatar as deficiências dos alunos. E, portanto, o ponto forte é esse: |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|--|---------------|---------------------------------|--|
| | | | uma forte ligação à prática.» |
| | | Pontos fracos | «Depois, se calhar aligeirar um aspeto, se calhar mais frágil. Eu acho que é ouvir os alunos e, se calhar, aligeirar um pouco a carga letiva. Acho que temos muitas horas de aulas e o programa de Bolonha permite uma organização diferente. Hum... É verdade que, muitas vezes, os alunos não sabem gerir a autonomia, mas vão aprendendo. E estes são adultos, a maior parte são pessoas já com a sua vida, que já tiveram outras profissões, têm vida familiar constituída, portanto são pessoas responsáveis e procuram o Mestrado em Ensino porque experimentaram ensinar e gostaram; porque estão a dar aulas e querem complementar a formação – é necessário; porque acharam que o outro emprego onde estavam não os satisfaz e acham que querem é ensinar; e, portanto, muitas vezes, se eles têm um outro emprego – e podem ter, porque eles têm que fazer dois anos pagando propinas e é duro, portanto é difícil manter a sua vida estável – têm trabalho e, portanto, é muito complicado trabalhar, estudar com estas cargas letivas todas. Portanto, pedem-nos – há um aspeto que, se calhar, também é mais frágil, não sei muito bem, nós tentamos ir ao encontro mas mesmo assim – é pós-laboral. Eles muitas vezes pedem Unidades Curriculares em horário pós laboral. Tentamos que algumas sejam, mas há outras que não são. E, portanto, há aqui alguns aspetos que podem ser melhorados, tendo em conta a especificidade destes alunos.» |
| PRÁTICA DO PROGRAMA / CURSO* DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Estrutura | Plano geral | «Portanto, o IPP1 é o primeiro contacto com a escola em geral, o IPP2 já com a sala de aula na área curricular mais específica. O 3 e o 4 são mesmo entradas na escola com uma componente forte. O 3 é já ligado a um Professor Cooperante, enquanto que no 1 e no 2 os alunos vão a várias escolas, podem ir a várias escolas, portanto, não há uma ligação forte a um cooperante; no 3 e no 4 já há, e no 3 é o momento do reconhecimento da turma, observação de aulas do Professor Cooperante, três intervenções bem localizadas no tempo, muitas vezes em grupo, que vão culminando, muitas vezes, na terceira intervenção individual; e o IPP4 já é a entrada mesmo na prática com uma intervenção numa unidade didática.» |
| | | Importância atribuída à prática | «É muito grande. Prática profissional?» «Sim, é grande na medida em que o projeto de Bolonha nos deixa, não é?! |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|------------------------|--|
| | | | <p>Porque é menor do que era anteriormente na Licenciatura em Ensino. Aqui, como temos que compatibilizar o IPP3 – que é a entrada na escola em que eles têm que estar 8 horas, pelo menos – com as outras disciplinas, digamos que a prática é menor. Toda a gente sente isto, sente que... Quem esteve nos dois modelos sente que este modelo peca por falta de mais prática. Portanto, era preciso os alunos estarem mais tempo na escola, e estão menos tempo na escola porque têm muitas disciplinas, muitas Unidades Curriculares. Se seria, se aprenderiam melhor não sei, eles realmente, quando lá estão, na Biologia e Geologia, eles têm uma boa integração e trabalham com os Cooperantes, dão aulas... Dariam mais aulas, se calhar precisariam de... Mas os alunos, os que acabam o Relatório, portanto, depois da sua prática profissional, eles geralmente estão satisfeitos e acham que é o início, é o começo para continuar a ensinar bem, mas têm que investir, não pode ser pensar que isto deu tudo, não é?!»</p> |
| | Ambiente | Contacto com a prática | <p>«(...) com um aumento crescente de peso de ECTS: 3, 6, 9, 30 [respetivamente no IPP1, IPP2, IPP3 e IPP4], olhe eu agora não sei, mas tem que se ver na Lei como é, mas é uma entrada gradual.»</p> <p>«É gradual na Iniciação à Prática Profissional. Na I, portanto o IPP1, é com observação, portanto eles entram nas escolas, veem como a escola está organizada, entram em contacto com os Professores Cooperantes que já estão a receber alunos no segundo ano. Geralmente nós, digamos, tentamos compatibilizar escolas que têm alunos em Prática Profissional já III e IV, no estágio, com a entrada de alunos no primeiro ano. E, portanto, há um Professor Cooperante que os recebe e que ajuda a desbravar o que é a organização da escola. Portanto, eles não vão assim à solta, de qualquer maneira, nós organizamos essa ida. Portanto, a primeira entrada é mais geral, veem como é que a escola está organizada: vão até às bibliotecas, falam com professores de áreas diferentes; às vezes, na didática, fazem já algumas entrevistas ou um pequeno questionário aos alunos sobre o que é que pensam da escola, se gostam de estar na escola, quais as matérias... Portanto, é uma entrada já na sala de aula. E, depois, no III e no IV, então, é em força na disciplina e no trabalho, porque têm que já ser responsáveis, embora nas turmas do Professor Cooperante – eles nunca são responsáveis totalmente, portanto, estão sempre na aula do Professor Cooperante, que é realmente o</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|---------------|--|
| | | | <p>titular da turma.»</p> <p>«Sim, ao princípio eles são observadores do Professor Cooperante. Há Professora Cooperantes que logo desde o primeiro dia os põem em co-docência. Portanto, por exemplo, numa aula mais prática eles orientam grupos de alunos, numa aula de discussão podem estar com o Professor Cooperante a dinamizar a turma, e aí a entrada também é gradual: a certa altura já não há co-docência, é ele que está à frente da turma e depois é o responsável por aquela Unidade Didática; e, os alunos, em Biologia e Geologia, do meu conhecimento, tendem a aceita-lo como um professor; sabem que é um estagiário mas é o professor daquele momento. E tem havido uma boa aceitação, sem grandes problemas. Portanto, eu acho que, nas escolas, com quem nós trabalhamos, tentam integrar muito bem os alunos.»</p> <p>«Sim, mas é observação. Há escolas em que a observação é distanciada ao princípio. Portanto, mesmo na sala de aula, eles estão lá sentadinhos no fundo a ver como é que o Professor Cooperante organiza as aulas. Depois vão entrando. Outros não. Depende do estilo dos professores. E nós, como Supervisores, não forçamos. Portanto, vamos conversando, dizendo que é bom eles irem entrando a pouco e pouco, mas sei que há Professores Cooperantes que, desde o primeiro dia, os colocam em co-docência. É um susto mas ao mesmo tempo é um apoio, portanto, eles estão bem apoiados. Estão bem apoiados e não tem havido grandes problemas.»</p> |
| | | Simulação | <p>«(...) mas, nas aulas de metodologia, por exemplo, não é simulação – ninguém aqui faz de alunos – não, isso não. Só que, muitas vezes, discutem-se as próprias estratégias de aulas, que eles vão levar para a prática, não é?! E, por exemplo, nas disciplinas de IPP3, o que acontece é que eles trazem diários de aula, relatos daquilo que se passa na escola, e discutimos aqui no Instituto. Portanto, as aulas servem como momentos de reflexão, de interação – eles aprendem uns com os outros – mas não de simulação da aula em si.»</p> |
| | | Ambiente real | <p>« um... Se possível, é toda em ambiente real (...)»</p> <p>«Portanto, a prática é toda lá, em contexto real.»</p> <p>«Sim, sim, podem. [os alunos podem levar para a prática materiais pré-preparados que depois vão testar em ambiente real] Às vezes levam, por</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|---|
| | | | exemplo, sensores. Por exemplo, organizam atividades, aquelas do lago e da praia ; aqui podem procurar materiais que depois vão transportar para os alunos; aí sim.» |
| | | Contexto | «Não, não mudam de escola, no IPP3 e 4. Portanto, a partir do momento em que estão afetos a um Professor Cooperante numa escola eles mantêm-se aí, a não ser que haja algum problema. Este ano mudámos de escola uma aluna, porque estava numa escola muito distante e tinha problemas financeiros, e, portanto, depois soubemos que havia uma vaga numa escola dentro de Lisboa e, portanto, fui eu própria que, conversado com os Professores Cooperantes, a trouxe de uma escola para a outra. Mas, geralmente, isto não acontece, e este foi um caso justificado. Mas é circunstancial, portanto, não tem a ver com o saltar de uma escola para a outra. No IPP1 e 2, nós procuramos que os alunos vão a várias escolas, portanto, que não fiquem centrados numa escola só. Eles, às vezes, reagem um bocadinho, preferem – já conhecem aquele Professor Cooperante – preferem ir sempre ali. Nós tentamos contrariar isto e, portanto, vão a várias escolas, circular pelas escolas onde temos IPP3 e 4. No 3 e 4, como eu disse, ficam afetos a uma determinada escola mas, mesmo assim, às vezes, quando eles podem, como se conhecem uns aos outros, vão observar aulas uns dos outros noutra escola. Este ano já aconteceu, portanto, uns que estavam na lbn Mucana foram ao Camões, o do Camões foi à Nuno Gonçalves. Portanto, circulam quando podem, porque geralmente os horários também não permitem mais. Mas ficam afetos a uma escola só.» |
| | Participação | Atividades | «Não, não. Participam! Participam e, às vezes, participam mesmo em outras atividades da escola. Hum... não desenvolvem grandes projetos porque não têm tempo mas, às vezes, ajudam na direção de turma, assistem a outras reuniões de professores, nas atividades dos alunos, o dia da escola, a semana da ciência. Portanto, tenta-se que eles estejam bem integrados na escola. O que se passa é que, a certa altura, eles têm que fazer o Relatório e, portanto, depois da intervenção, geralmente, dedicam-se à elaboração do Relatório – já não têm muito tempo para andar noutras atividades – mas participam.» |
| | | Tipo | «Hum... Participação como, nas aulas? Nas aulas sim. Eles têm que fazer uma intervenção de 10 – nós procuramos que seja um bloco de 10 aulas, independentemente da duração da aula; que seja uma unidade didática, com |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------------------------------|---|
| | | | <p>princípio, meio e fim; que obedeça à formulação de um problema, resposta a um problema. Pode ser no Ensino Básico ou no Ensino Secundário. Sempre que a escola tem os dois níveis, aconselhamos a fazer observações num e noutro. De resto, as outras atividades são mais livres: a participação na direção de turma, já é mais livre, se o Cooperante quiser; portanto, tentamos não forçar. Nisso a organização da escola é soberana. Portanto, há Cooperantes que gostam de trazer os estagiários para todas as atividades, há outros que não veem com bons olhos. Portanto, na sala de aula eles têm que participar o mais possível, fora da sala de aula depende um pouco do Cooperante.»</p> <p>«Sim. Ah, isso tem que ser!» [há um mínimo de intervenções que tem que ser cumprido]</p> <p>«Não, não, não, não. [o número mínimo de intervenções é diferente para o IPP3 e para o IPP4] As 10 aulas são só para o IPP4. No IPP3 eles têm três intervenções obrigatórias, podem ter mais. Portanto, eu, geralmente, quando converso com eles sobre o que é que se pretende deixo alguma liberdade à escola, mas eles sabem, eles têm no Roteiro – aliás quando lhe der o meu Roteiro vai ver que eles têm lá três momentos de intervenção e esses três momentos podem ser, também, de nível de concretização diferente. Um primeiro momento pode ser co-docência, pode estar com os outros a trabalhar, isto é, se há dois alunos na mesma escola podem estar os dois na mesma turma; pode ser ajudar o Professor Cooperante. Na segunda intervenção já há alguma responsabilidade maior, ou por um grupo ou pela aula em si. E, na terceira intervenção, então pretende-se que ele esteja mesmo sozinho, que é, digamos, um treino para o IPP4. Hum... Isto é pouco, manifestamente pouco, não é?! Mas, como eu lhe disse, é a prática possível, porque neste IPP3 eles têm muitas Unidades Curriculares. Se tivessem menos Unidades Curriculares podiam estar mais tempo na escola.»</p> |
| | | Aplicação de conhecimentos teóricos | <p>«Permite. Permite por causa do relatório que eles têm que fazer. Portanto, se fosse só dar aulas provavelmente insistiriam mais nuns aspetos ou noutros, mas como têm, além de, portanto, lecionar, têm que organizar essa leção na forma de um Relatório – em que têm que colocar uma componente de fundamentação; uma componente de explicação, de justificação daquilo que vão fazer; têm um problema investigativo, portanto, têm que organizar toda a</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--|---|
| | | | <p>sequência de aulas metodologicamente de acordo com esse problema a que querem chegar, e têm que refletir sobre ele. Eu acho que obriga a que os aspetos teóricos da didática, da organização em geral da escola, dos aspetos educacionais gerais, da formação científica – porque geralmente é sobre um conteúdo específico – portanto, eu diria que obriga a que haja uma forte integração de todos os componentes que eles aprenderam, quer nas disciplinas mais específicas, quer nas mais gerais.»</p> |
| | | Uso de metodologias de ensino-aprendizagem | <p>«Sim. Sim, eles são estimulados. Nós orientamo-los e, portanto, eles têm que desenvolver o projeto para IPP3, que é o projeto que irá ser desenvolvido no IPP4, e esse projeto é feito em conjunto connosco aqui e, portanto, nós influenciarmo-los nesse aspeto, não é?! Eles têm que, realmente, incluir metodologias diversificadas, práticas, muitas vezes, experimentais, outras não; depende do problema. São incentivados a concretizar aquilo que aprenderam. Às vezes, nas escolas – portanto, as escolas organizam-se de uma maneira um pouco diferente – há Cooperantes que não entendem tão bem os nossos pedidos mas dão liberdade aos alunos, há outros que os tentam trazer para a sua própria programação – e, quando isso acontece, às vezes nós temos menos influência. Portanto, há escolas em que o grupo disciplinar funciona muito me bloco e, portanto, está tudo decidido. E, portanto, o que nós pretendemos é, dentro das decisões que já foram tomadas, eles terem alguma liberdade naquela Unidade Didática. Mas são incentivados a utilizar as metodologias que aprenderam, até as TIC. Portanto, às vezes eles têm uma disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação, em que fazem vídeos, fazem a integração curricular das TIC – não é só as TIC pelas TIC – e há projetos em que os alunos da Faculdade, do Instituto, tentam desenvolver com os alunos na escola alguns recursos digitais, de modo a que os conteúdos sejam mais apelativos e aprendidos de outra forma pelos alunos.»</p> <p>«Podem, podem. Não, não. Podem, podem perfeitamente. Agora, quer dizer, imagine que a personalidade de um professor é exposição do princípio ao fim, não pode ser. Nós tentamos que se adeque. Mas as pessoas mudam um pouco. Eles próprios confrontam, principalmente aqueles que já deram aulas. Portanto, deram aulas, muitas vezes desorganizadas, sem pensar naquilo que estavam a fazer e, portanto, quando chegam aqui começam a dar sentido à sua prática, eles próprios estabelecem o confronto. É muito engraçado vê-los</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-----------------|--|
| | | | <p>pensar e evoluir: no modo como se organizam com os alunos, como dão atenção, como têm consciência da atenção que é necessária para os alunos; na organização da aula, que não pode ser de qualquer maneira, numa aula para um nível secundário ou para um nível básico tem que ser diferente. Portanto, eles próprios vão pensando nessas reflexões, em confronto com a sua maneira de ser. Mas, claro, têm liberdade para adequar ao modo como se sentem mais à vontade.»</p> |
| | Reflexão | Foco | <p>«(...) é muito válido, porque obrigamos os alunos não só a lecionar determinada unidade didática, como a olhar para o seu desempenho e a refletir sobre aquilo que foi, portanto, a sua prestação. E como é que ele faz isso? Recolhendo informação dos alunos, por exemplo, se eles fazem alguma atividade há sempre uma fichinha a acompanhar para recolher dados sobre o que é que eles aprenderam ou que dificuldades tiveram, o que é que gostaram mais de fazer ou não; por exemplo, se houver comunicação de alguma investigação que os alunos façam há critérios de análise dessa comunicação, para que o professor, o jovem professor, se vá apercebendo realmente do alcance daquilo que fez. Ao mesmo tempo terá o seu Relatório pessoal de elaboração das aulas e de pensar sobre as próprias dificuldades: o que é que foi mais fácil fazer ou não; o que é que resultou, na sua perspetiva, pior e como é que ele poderia alterar, portanto, nunca é castigo, é precisamente para ele perceber que nem tudo resulta bem à primeira, não é preciso tudo estar sempre cem por cento bem, o importante é que a pessoa perceba que há maneiras diferentes de fazer, que às vezes as coisas resultam mal e que pensar sobre isso é bom para a pessoa evoluir.»</p> <p>«Claro. Têm, no Relatório e no IPP3.» [reflexão acerca dos seus desempenhos]</p> |
| | | Diários de aula | <p>«Portanto, eles trazem diários de aulas que são obrigatórios. São obrigatórios não no estilo, são obrigatórios, portanto, eles são livres na forma mas têm que os fazer, porque é o modo de pensar sobre aquilo que se faz.»</p> <p>«Não. [o Diário não é só das intervenções, contempla também as observações] Pode ser de outras aulas que observam. Mas, a certa altura, são das aulas que eles dão. Fundamentalmente, eles refletem sobre: os alunos; o que correu bem, o que não correu. Têm relatos incríveis, de vinte e tal</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------------------|---------------|--|
| | | | páginas, em que contam desde o princípio até ao fim, refletindo sobre: os alunos não perceberam aquilo que eu propus; talvez se eu fizer de outra maneira seja mais fácil. É engraçado vê-los pensar sobre isso. E, depois, discutimos aqui todas as implicações desse diário, o que é significa escrever um diário de aula.» |
| | | Feedback | |
| | Avaliação | Classificação | |
| | Perceções do Entrevistado | Pontos fortes | «Nós estamos em sintonia com os professores Cooperantes, procuramos trazê-los, sempre que possível, às apresentações dos alunos, às discussões dos projetos, mas pronto, isso eu considero que é um ponto forte.» |
| | | Pontos fracos | «Ponto fraco relacionado com isto, eu acho que esta cooperação com as escolas não tem tempos coincidentes que permitam esse trazer dos professores Cooperantes as vezes que seriam necessárias às escolas [à Universidade]. Por exemplo, quem vem sempre é a professora Alexandra, porque consegue ter, não sei, pela sua organização, pelo modo como se envolve, sempre que eu a convido – eu digo eu porque tenho sido a responsável pelo IPP3 e 4, e convido os professores para virem, quer no início do ano, nós reunimos em conjunto, quer nas apresentações do IPP3, dos projetos, quer na avaliação que eu peço para fazer aos alunos – ela está sempre presente. Os outros, apesar de terem uma boa relação comigo e isto se cumprir, eles não têm vindo à escola [à Universidade], não têm horários compatíveis com isso. Portanto, eu diria que um ponto fraco deste Mestrado em Ensino é não termos aqueles momentos comuns como havia na Licenciatura em Ensino, quando tínhamos aquelas reuniões de estágio. Portanto, toda a gente tinha uma quarta-feira à tarde livre para podermos reunir e estar em conjunto. Neste momento não há, porque o Mestrado em Ensino é individual, portanto, o núcleo de estágio não existe e, portanto, o Ministério achou que não deveria pedir às escolas o tal horário comum. Eu diria que este é o ponto fraco, porque se houvesse um dia em que todos pudessemos reunir, com os alunos, estaríamos melhor, portanto, em termos dessa relação. Não sei se funcionaria melhor mas eu sinto que é um aspeto |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| | | | <p>que dificulta um pouco a compreensão daquilo que se pede às escolas.»</p> <p>«Sim. Exato, apesar de haver uma grande ligação e de eles conhecerem a lei, e nós enviarmos os documentos e discutirmos, por exemplo, os projetos através da distância, não é, da internet, mas não há uma reunião presencial. Por exemplo, eu agora fui, estou a assistir a aulas de uma das alunas e a Professora Cooperante a certa altura diz: mas eu não percebo qual é o problema geral que está a orientar a investigação, a Unidade Didática que ela está a dar. E, portanto, eu apercebi-me de que ela não discutiu com a Professora Cooperante, apesar de eu ter tentado entrar em diálogo. Portanto, não temos um momento comum e é isso que, fundamentalmente, falha.»</p> |
| PROFISSÃO DOCENTE | Construção da Identidade Docente | Contributo do Programa / Curso* de formação inicial | <p>«Como nós tentamos enquadrar todas as nossas atividades numa perspetiva mais alargada de educação e, neste caso, de educação em ciência, nós construímos com eles uma identificação do que é ser um professor de Biologia, um professor de Biologia e Geologia, um professor no Ensino Básico, um professor no Ensino Secundário. E, portanto, eles vão ganhando uma identidade. E eu acho que nós conseguimos perceber este alcance no momento da defesa do relatório, por exemplo, quando eles estão a defender uma determinada ideia. Isto aconteceu já com frequência. Estão a defender algo em que acreditavam que era de determinada maneira, que é o mais correto e, depois, muitas vezes, não correu tão bem e eles refletem sobre isso, mas não põem em causa o seu estatuto e o que é ser um professor. Portanto, nós vemos-los crescer à medida que vão entrando na prática e, no momento de defesa do relatório, já há alguma identidade criada, eles falam com propriedade daquilo que alcançaram: os meus alunos, a minha sala de aula, a relação com os meus colegas, a escola, o que foi estar na escola. Portanto, eu acho que este modelo também permite a criação de alguma identidade profissional. Claro que de uma forma diferenciada consoante as pessoas: há os que levam muito mais tempo, outros que mais facilmente ganham essa identificação com a profissão que escolheram.»</p> <p>«Mas, de um modo geral, eu acho que é o início, aqui começam realmente a ganhar alguma identidade, precisamente por essa obrigação, isso é uma obrigação de estar na prática e estar à frente dos alunos durante um bloco de aulas signficante. Portanto, eu sei que há... O Mestrado em Ensino não é igual em todas as instituições e há áreas em que a passagem pela prática é</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|----------------|---|
| | | | <p>muito pequena. E isto é um erro, porque quanto mais prática profissional eles têm mais se identificam com a profissão, mais possibilidades têm de perceber que há dias bons e que há dias maus, e que há que os ultrapassar.»</p> <p>«(...) e depois chegam aqui e, nas didáticas, nós tentamos que eles tenham outra envolvimento com os alunos, outras metodologias, que reflitam sobre a própria prática, que avaliem de outra maneira, e às vezes é difícil.» [para quem já tem experiência anterior de prática docente]</p> |
| | | Outros fatores | <p>«Eu diria que alguns alunos... hum... passam mais superficialmente pelo Mestrado em Ensino e, portanto, precisarão de alguns anos para ganharem essa identidade, portanto, precisam de ir para a escola, precisam de passar por várias realidades, por vários contextos, para se afirmarem como professores e perceberem o que é ser professor ou professor de alguma disciplina.»</p> <p>«Agora, há um problema muito grande nisto tudo: é que temos excelentes alunos – por exemplo, na área da Biologia e Geologia é onde há, eu diria que, dos melhores alunos – são pessoas muito empenhadas, são muito bons alunos, estudiosos, e que aprendem com muita facilidade – e muitos vêm de áreas muito distintas, mas temos tido excelente alunos, alunos que se formam como professores bons também – mas que, depois infelizmente não têm colocação. Isso é o erro maior. Isso é um problema muito grande. Portanto, quando pergunta se criam identidade profissional, eles começam a ganhar, e depois? Se não estiverem na escola que identidade é essa? Se calhar este é o aspeto mais negativo de tudo, não é?! Não é do mestrado, é da conjuntura, é do sistema. Que sistema é este que investe tanto na formação de professores e, depois, não os deixa sequer entrar na profissão? Isso é horrível. Bom, mas estamos sempre à espera que a conjuntura mude. Eu acho que é um modelo de formação de professores bom e que, mais cedo ou mais tarde, vai ter efeitos. Portanto, há muita gente que já está colocada, há muitos professores que não tiveram esta formação, há muita gente que vem de formações muito distintas, pessoas que passaram por uma formação profissional muito precária de há uns anos, mas que se vão reformando e, portanto, vão deixando o lugar. Esperemos por melhores dias porque, realmente, investir deste modo na formação profissional de professores e depois os jovens não terem colocação</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------------|-------------------------------|--|
| | | | <p>é muito injusto.»</p> <p>«Pois, eu não sei responder a isso, para isso era preciso um estudo. Eu diria que depende da pessoa mas as experiências profissionais de docência deixam algumas marcas. Portanto, há pessoas que aparecem aqui, por acaso na Biologia e Geologia isso não se verifica, mas noutras áreas que eu conheço, por exemplo na Física e na Química, em que apareceram professores já com muitos anos de ensino e que vieram frequentar o Mestrado em Ensino por necessidade de habilitação profissional, e às vezes é difícil: as pessoas já construíram um modo de estar na profissão, uma conceção sobre o que é ensinar, que muitas vezes choca com aquilo que nós ensinamos. E, portanto, há pessoas que acham que basta ensinar como foram ensinados e querem perpetuar isso;»</p> <p>«Portanto, as pessoas que vêm mais abertas ou tiveram pouco contacto, são mais jovens, têm uma abertura de espírito maior. Portanto, eu diria que depende um pouco das pessoas, não é?! Mas, geralmente, quem vem com alguma experiência de ensino, essa experiência de ensino foi o gosto para vir para aqui e realmente desenvolve-se mais rapidamente. Quem vem de outras áreas tem que ter algum tempo de habituação. Às vezes isto é um choque. É difícil dar aulas. Não é fácil ser professor e há quem desista. Há quem desista porque não se adapta, porque acha que não vale a pena o esforço, porque nós exigimos muito e depois para não ter colocação não vale a pena, preferem ir fazer outra coisa qualquer, mesmo que seja com um ordenado baixo. Temos cá todos os casos. Agora, a identidade depende um pouco da pessoa, do modo como ela está aberta a este mundo, e faz com que todas as aprendizagens que teve, as experiências que tem com os alunos, sejam valorizadas, as positivas e as negativas.»</p> |
| | Processo de Bolonha | Qualidade da formação inicial | <p>«Comparando com o nosso modelo anterior, eu acho que nem por isso. Hum... O nosso modelo era bom, o modelo da Licenciatura em Ensino. Hum... Este não é mau. Eu não gosto de comparar modelos, não é?! Este é o que temos e, portanto, nós vamos fazer o melhor possível. Eu acho que era preciso um estudo para mostrar se já houve modelos melhores ou não, portanto, tínhamos que fazer um estudo mais alargado. Eu acho que a deficiência maior tem a ver com as Licenciaturas, que são pequenas – três anos é pouco. As pessoas estão formadas rapidamente em qualquer coisa – e</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|--------------------|--------------------------------|---|
| | | | <p>isto não tem a ver com a formação de professores, tem a ver com qualquer área – as pessoas não estão aptas a entrar no mundo profissional, ao contrário do que Bolonha pretendia. Pretendia-se que, com três anos de formação, as pessoas estivessem aptas a trabalhar e, depois, o resto era uma pós-graduação mais específica e que, se fosse de banda larga essa licenciatura, faria com que a pessoa procurasse caminhos muito diversificados. Eu acho que a formação tinha que ser muito bem pensada. Se calhar não adequámos muito bem os nossos cursos a Bolonha. Houve muitas resistências. As pessoas não percebem o que são os ECTS. Eu também participei nessa discussão. As pessoas, ainda hoje, têm dificuldade a trazer para a prática da instituição o que são as experiências que as pessoas têm, aquilo que elas valorizam, aquilo que elas fazem, e depois dão-se as tais equivalências assim adoc, não é! Mas não é isso que Bolonha preconizou, portanto, era rentabilizar a experiência de vida que a pessoa tem. A autonomia, por exemplo, deixa-se o aluno à solta; portanto, autonomia é outra coisa e, portanto, tem que ser acompanhado também; portanto, o professor estar disponível para os alunos, para as dúvidas e há pessoas que não estão. Portanto, era preciso adequar muito bem. Nesta fase, já passados estes anos todos, eu acho que era preciso fazer um estudo para ver até que ponto é que esta passagem para Bolonha foi positiva ou não. Hum... Do que se ouve dizer há muita crítica: acha-se que a formação não é o que deveria ser e, fundamentalmente, a nossa sociedade não evoluiu de modo a acolher as pessoas que se formaram, nem com cinco anos, quanto mais com três. Temos um nível de desemprego tremendo, não é?! Há um erro nisto tudo. Alguma coisa funcionou mal ou não funcionou. Portanto, os nossos jovens não podem estar a ser formados para o desemprego. Não que dizer que a Faculdade oriente: vá para o curso X; mas a ideia era as pessoas terem uma formação alargada, abrangente, para poderem ir para empregos diferentes. Ora, se não houver empregos pior. Portanto, eu achava que estávamos na altura de pensar um bocadinho, estudar o que foi esta adequação, se a adequação foi bem-feita ou não e infletir por outros caminhos, não sei. Na formação de professores, eu acho que o nosso modelo até conseguiu, com um grau de exigência grande, fazer uma boa adequação, dentro do possível.»</p> |
| | Grau de preparação | Conhecimento teórico e prático | «Eu diria que não. [os alunos não se queixam de falta de preparação] Aliás, eles é que poderão dizer isso, mas eu diria que não. Portanto, há muito |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--------------------|--|
| | | | <p>cuidado na formação dos alunos. Não quer dizer que num ou noutro aspeto eles não considerem que ficam mal preparados, porque nós sabemos que a formação inicial não é para sempre e, portanto, é uma primeira iniciação da formação. Portanto, depois competirá ao professor atualizar-se, continuar a desenvolver-se profissionalmente. E, portanto, eu lembro-me que há uns anos, eu agora não sei muito bem, eles queixavam-se de não terem formação, por exemplo, em necessidades educativas especiais. Iam para as escolas e, por exemplo, tinham alguns alunos com algumas deficiências, portanto com problemas, e não sabiam como lidar com esse assunto. É natural que haja algumas lacunas específicas dentro do curso. É impossível dar tudo. De qualquer modo, tentamos criar um leque, o mais alargado possível, de problemáticas em discussão, para que os alunos saiam bem formados.»</p> <p>«Eu acho que é igual ao modelo anterior nesse aspeto. Como todos os modelos de formação inicial, são modelos de formação inicial. Portanto, nós não podemos pretender que a pessoa fique formada para toda a vida, em qualquer curso. Qualquer curso de Engenharia, de Medicina, de formação de professores, portanto, qualquer curso que é inicial é isso mesmo, portanto, prepara a pessoa para o início de uma profissão e, depois, ela tem que continuar a investir. Aqui também. Portanto, eu acho que nós tentamos criar uma bagagem, no próprio professor, que faça com que ele consiga, autonomamente, entrar na carreira.»</p> <p>«Sim, ajuda. Dá, dá bagagem.»</p> |
| | | Redução do impacto | <p>«Depois, tem todo o constrangimento da escola. Ele tem que continuar a aprender: os contextos são diferentes, não há mais Professor Cooperante e, portanto, ele tem que procurar a informação quando sente que não a tem, tem que continuar a estudar, tem que recorrer a colegas mais velhos, portanto, tal como em qualquer profissão. Portanto, é formação inicial, é isso que significa, portanto, prepara para um início de profissão mas não prepara para toda a vida, portanto, tem que continuar e investir. Mas eu acho que prepara para este primeiro embate, acho que sim.»</p> <p>«Sempre, existe sempre, [o impacto] existe sempre. Hum... A pessoa sai de um contexto suportado, não é?! Portanto, aqui ele fez uma intervenção, vamos imaginar, de algumas aulas, nem sequer estive um ano inteiro a trabalhar na</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|---|
| | | | <p>escola, foi apoiado por um Professor Cooperante, por vários professores da Universidade, era avaliado como um aluno; a carga de aluno não se perdeu e, de repente, entra no mundo profissional. Claro que há sempre um embate. O choque com a realidade, que já é estudado há muitos anos, existe sempre e, portanto, a pessoa tem que ter consciência disso. Agora, tem é que não ficar amedrontada. E o primeiro embate pode ser negativo, porque há escolas que criam contextos desfavoráveis, a pessoa tem que ultrapassar, tem que ir à procura de um suporte que o ajude a ultrapassar os reveses que vai encontrando, geralmente são os alunos. Os alunos são, às vezes, porque há escolas com contextos também muito complicados, com alunos muito difíceis, mal-educados, indisciplinados e que não ajudam um jovem professor. Portanto, nesse caso têm que arranjar suporte em colegas mais velhos mas, geralmente... ou então desiste, pronto, quando a pessoa sente que não tem capacidade. Mas aqui em Portugal não há grandes desistências a nível desse choque com a realidade. Portanto, a pessoa cresce.»</p> |

* Programa no caso da denominação sueca e Curso no caso da denominação portuguesa.

** Curso no caso da denominação sueca e Unidade Curricular no caso da denominação portuguesa.

APÊNDICE J – GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA AO DIRETOR DE ESTUDOS (UM)

ENTREVISTADO: Diretor de Estudos do Programa de Formação Inicial da UM que habilita para a docência na área das Ciências

LOCAL: Universidade de Malmo

TEMA: Currículos e práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|-----------------------------------|-------------------|---|---|
| PERCURSO ACADÊMICO DOCENTE | Programa / Curso* | Data de início de desempenho de funções | « I started this work as a Director of Studies or as a Director of Education, I do not know the real translation because it depends, but I started it in January of 2008. » |
| | | Outras funções desempenhadas na instituição | « Before I was head of, well, second head of a... how do you say? ... a... not the institution, because this is an institution but a... department... of a department. Not the department of Joanna but another department. » |
| | | Curso / Unidade Curricular** que leciona / lecionou | « No, I am not. [não está a lecionar nenhum curso] I used to be a teacher trainer and a teacher. I am a teacher but since 2008 I have quitted. I am not a teacher educator any longer. I am an administrator. » « So, I am not, during a certain period... This is my profession. » |
| ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE | Habilitações | Níveis | « You are thinking about secondary or upper secondary?! » « So, if you have a graduation from secondary school, you will also be able to teach the grades 7th to 9th. » |
| | | Disciplinas | « It is a... You probably know it already. If you are going to be a teacher in the grades of 7th to 9th, ah, then you have three subjects. And then you choose the teacher education in the first of those three subjects where you have the most credits. And then, within the education, you will choose a second subject and a third subject. » « And for the upper secondary it is two subjects. And you choose the second |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--------------|---|
| | | | subject within your education. And it is the second subject you choose in the second semester. » |
| | | Opções | « Well, there are some limitations. And it is both from the government, because you cannot combine any subjects. It used to be free to combine but now there are some restrictions. But it is pretty free still. But then we do not have all the subjects in Malmö. We lack some, hum, because we do not have the teacher competence in those, for example, foreign languages except from English. Hum... And we also... We are not able to give all the subjects we have every semester. But most of them... there are quite a lot possibilities to combine in the three subjects or two subjects. I can show you exact on the internet what subjects you can combine. » |
| | | Certificação | « But, when you get your certification, not your exam... Well... When you quit your studies you get a piece of paper that says what you have studied. And this is aimed for the upper secondary school but then, when you have done one year of training after graduation then you can have this certification – I do not know the English word for it. Hum... Another department of state they will certificate that you have... hum... that you are allowed to teach that subject and for that grades. » « So the graduation papers it is one thing and the certification papers it is another thing. See the difference as in... Hum... For example, those teachers in 7th to 9th years they will be able to teach in the secondary, upper secondary school in their first subject but not in the second, because to be able to teach in the upper secondary you need 90 credit points. But, of course, they can read more after the graduation. They can study more on the second subject as well. So... Then they will get a certification in that subject too for upper secondary school, but with the same graduation actually. So, you see, these are two different systems. This is quite new. Hum... This certification... hum... we did not have it until... hum... this new education started in 2011. So it is quite new. » |
| | | Grau | « Yes, they have. » [quando terminam, os estudantes ficam com o equivalente a um Mestrado] « Yeah. It is... hum... it is actually... it is called... hum... it is... hum... a |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------------------|--|
| | Conceção | | <p>graduation on advanced level, as we say. So, when... if it is a Master... it is not a Master graduation but it is a graduation on an advanced level. So, if you want to have a Master's degree you have to write another thesis. So, it is about one year more that you have to study. »</p> <p>« Yes. Yes, most of it. Yeah. Because you lack one to... » [para terem o grau de Mestre os estudantes têm que fazer uma tese]</p> <p>« No, it is five years, but it is only two theses you have within those five years. So, you actually need five... you would need five years but you would need three thesis; and they are only making two in these five years. »</p> <p>« But, still, they have... hum... access to the... to the research level if they want. »</p> <p>« So they not need to have this Master's graduation. So... In that aspect they have a Master grade in the education. »</p> |
| | | Vantagens | |
| | | Limitações | |
| | | Diferenças no currículo | <p>« Well... Actually they [ambas as especializações – 7º a 9º ano e 10º a 12ºano] have the same courses, more or less. So, the courses that teacher students for upper secondary school read are exactly the same than the 7th to 9th grade, but they have extra, in the second subject, they have 90 credits instead of 45; and in the first subject they have 120 instead of 90. So they have a deeper and broader knowledge within the subjects. All the other thing is the same. And, of course, the placements in the schools are different as well.»</p> |
| | | Diferenças na prática | <p>« Yes, both of them. Yeah. Because there are, of course, different curriculum [in the schools, for the subjects, according to the year that it is being taught] but there are a lot of similarities as well. So they read, of course... Hum... They refer for the curriculum for the upper secondary school, of course, if you are that kind of teacher and you go upper secondary school. »</p> |
| | Estrutura | Tipo | |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|---|---------------|--|---|
| | | Razões para a escolha da mesma | |
| | | Críticas | |
| CURRÍCULO DO PROGRAMA / CURSO* DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Conceção | Responsável pelo currículo do Programa / Curso * | <p>« Well... We have a group of teacher educators deciding the courses. We have some frames within... how they can create the course. But then they make suggestions of a course and a course in progression, of course, different courses. And then we have a board that will look at it and see if it is [eligible]... hum... »</p> <p>« Yes. And then... hum... our head of the faculty will decide whether it is alright or not. Ok? »</p> <p>« Yeah. » [é necessária a aprovação do currículo do programa de formação inicial por parte de uma comissão criada para o efeito]</p> |
| | | Responsável pelo currículo dos Cursos / Unidades Curriculares ** | <p>« Yeah, each course is the same. » [há uma comissão que decide o currículo dos cursos]</p> <p>« Yes. » [é necessária a aprovação dos currículos dos cursos por parte de uma comissão formada para o efeito]</p> |
| | | Critérios para definição do currículo | <p>« But within the house frames [i.e., tendo em conta as diretrizes nacionais] we can make a profile of our teacher education in Malmö and then within the subjects the teachers can make their profiles. But we all have different frames when we set up this courses or educations from the level above. »</p> <p>« And then we have some traditions, I mean from the older one [previous teacher training program; the one in place before 2011] we have developed some things that we wanted to keep as much as it was possible to keep when we entered the new education. And one of those efforts, for example, was to create special teacher subjects, academic teacher subjects. So, when you study, for example Mathematics in the teacher education [to become a teacher] it is not the same thing as if you are studying Mathematics at the University [to become a mathematician or a researcher in that field of study]. So we wanted to give the mathematical to choose the content in relation to what you are going to use as a teacher, but we wanted also to put in didactic questions</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|----------------------|---|
| | | | <p>about didactics, mathematic didactics. And, once more, we wanted to integrate some of the common goals for teacher education. In the new education it is called... hum... educational core, something like that. Yeah. So we have 60 credits in this educational core. And we... from the tradition plus also... we also made new analysis: is this a good way to integrate it within the subjects, that is, other than to have it as separate courses?! And we said that some of it should be separated to make it clearer for the students that are dealing with those issues and questions. But some of the core goals [laughs] it is better to be studied within a subject context. For example, when it comes to a session... to assess... when you assess how pupils are developing within Mathematics, for example, then it is better to do it within a subject context because if you study assessment without any subject content it is another thing. It is more general. So this is why we chose to do that. Yeah. And another thing is... when it comes to the practice or the school placements that we wanted to have it throughout the education. Something in the beginning, so that you really can decide if this is the right profession for you as a student; and that we also can check out very early at the education. But of course we wanted something also in the middle so we can have this exchange between the studies in the University and the studies within the school placement. So that there will be an interaction between those two. Well that is in forms of studies. But we also wanted to have a school placement in the end, of course, when you have studied all your subjects. So this was important for us; to have it [the school placements] throughout the education. But some of other Universities they put it more in the end. So... We used to do that before as well... I think we are... we have... It is a consensus within Malmö to deal it like with the placements like this. We have had some groups before 2011 that made analysis and... »</p> |
| | | Diretrizes Nacionais | <p>« Yeah... But when it comes to the teacher program there are curricula, national curricula, for each specialization within the teacher programs. »</p> <p>« Hum... Hum... We have... And I can give you the links in English... so that you can see the Higher Ordinance it is called. »</p> <p>« And we also have to make... to get permission to give the teacher education. We have to apply for that... All Universities have to apply for this permission to have teacher education within the University, even if you have had it before. So 2011 was a big break point for this new education. They wanted to... to be sure</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------------------|---------------------------|--|
| | | | <p>of the quality so... the government... so they... So this was a new thing for us. Of course the quality is check out every fourth year but that is afterwards. But this was a permission before you had the... you could start... this time. Yeah. »</p> <p>« Well... We have some frames, as I said, from this Higher Ordinance that we have to follow, but then we have some possibilities to decide the education as we think is the best way to decide the teacher education here in Malmö. »</p> |
| | | Diretrizes institucionais | <p>« Yes, we have. » [existem algumas diretrizes institucionais que devem ser seguidas pelos docentes dos cursos]</p> <p>« We have rules for how to write curricula for a course. Hum... And we have also rules for how many credit points. »</p> <p>« Yes, it is so. » [o desenho deste currículo do programa de formação inicial advém da experiência passada e das crenças dos docentes da Universidade de Malmö]</p> |
| | Organização e Planeamento | Carga disciplinar | <p>Nota: Por constrangimentos de tempo, e uma vez que lhe foi fornecida a estrutura do programa de formação inicial em papel, a entrevistadora optou por não questionar o entrevistado acerca da organização curricular.</p> |
| | | Componentes curriculares | <p>« This is local; this is how Malmö does it. »</p> <p>Nota: Por constrangimentos de tempo, e uma vez que lhe foi fornecida a estrutura do programa de formação inicial em papel, a entrevistadora optou por não questionar o entrevistado acerca da organização curricular.</p> <p>Programa alternativo de formação inicial:</p> <p>« What I wanted to say is that when I started to be a subject teacher myself, like you. I did like you do in Portugal. So, way back we did the same thing here. We studied the subjects first, at the University, and then we came to the teacher training school/college to make the pedagogical year with the practice and so on. And... hum... we have, even today, for those who have studied the subjects, to be teachers in three semesters. So, it is still there. About 10% of the subject teachers go that way. So it is possible. But the main road is to have this education where you, from the beginning, know that you are going to be a teacher, so that we can decide the whole education for teachers. And I think</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|----------------------------|--|
| | | | that is a good way to do it. I think... » |
| | | Componente investigacional | <p>« Yes, we are supposed to have that [research component]. If we would not have this research component we would not have our permissions. So this is... Hum... We have to have that. It has to research based the whole education. And then you are supposed to have a certain amount of teachers with a Ph.D. because we have also teachers without a Ph.D. within the education, but at least 50% of the teachers should have Ph.Ds. This is also to... It is not to grant... I mean, it not as easy as that to grant this research placement. »</p> <p>« Yes, they have. They have... hum... two... hum... certain courses exclusively directed towards this... this... »</p> <p>« Yes, two individual works. »</p> <p>« Yes. Yes, when it comes to the actual work. But we, I mean, throughout the examinations and in the education you have smaller parts but these are two big individual works. »</p> <p>« In total it is for one semester. Two works with 15 credits each. »</p> <p>« Yeah. They have to relate it to theories, of course, but... hum... and it is within the subject that they are doing it, or within the in the didactics of the subject. »</p> <p>« And... Hum... Hum... They can do it... The normal is that they have some kind of... hum... empiric studies?! »</p> <p>« Hum...But interviews it is very common. But you can also make in the form of a project. But it is not so common. But there is this possibility. »</p> <p>« It is very much like a small thesis, yeah. »</p> <p>« It is even, I mean, the English translation for this course is Thesis. So it is a thesis, yeah.»</p> <p>« But these theses can be different. It could be a work of art if you are going to be a... yeah. But you have to write something about it and to put it in a context. »</p> <p>« Yes. But, I mean, I think 90% of the theses are traditional. Yeah. »</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|------------------------------------|-------------------------------------|---|
| | | Grau de envolvimento dos estudantes | <p>« Yeah. When we... There was... Hum... In some of the groups, not in all of the groups, where there were students representatives. »</p> <p>« But we were, of course, processing it in different groups. We had it in groups where there were more... [the interviewee makes a small pause, of just a few seconds, in its speech to think] ...operational that did the work [laughs] and we had also more groups that were making decisions. So, in all of the groups where we made decisions there were representatives for the students, but when it comes to the... to the... working part it depends. Sometimes you had... you had experiences from what the students thought about the education; you would bring that. In other groups you had student representatives as well. So it was different. But, of course, the students ideas are very... their thoughts are, of course, important in the creation of a new teacher education. Yeah? »</p> |
| | Seleção dos Conteúdos Curriculares | Critérios | <p>« Yes, we have some of those because we have to... we have to be sure that we are reaching the national goals. So we have certain goals that you have to have in the courses. Some of the goals are more free to create but some of them we have that are common goals for the faculty. We must have a goal about... hum... We have some local goals, for example about sustainable development. So this is supposed to be in all programs but not in all courses of course. »</p> <p>« Hum... I think, since most of our teacher educators also are visiting the students during their school placements they are familiar with what happens in the school [laughs] and they, of course, try to integrate that within the education and the University. Hum... So, hopefully, I mean there is a strong connection. But there is, of course, also the risk that you... you have... But, I mean, this... The design of our education is that... one of the aims is that the students have... they have seen things; they have heard things; they have... hum... made... hum... experiences in school that they bring also within the courses in the University. »</p> |
| | | Metodologias de ensino-aprendizagem | <p>« I mean the... We want the pupils, as well as the students, to be active learners. And, so... I mean, I think the way of looking at knowledge and learning it is that it is not a one way communication. So... So we try to also teach in that [laughs] spirit, but still we have other circumstances that we do not</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|----------------------------|----------------------------|---|
| | | | <p>meet the students so many hours a week that we can do it... maybe as good as we wanted to, but I think this is the idea. And we have also wanted to give the students a broad... hum... tool kit to with groups but also in other ways. But... Hum... With different kinds of web based platforms and... hum... Well, but I think the normal is that this multi... Hum... Many voices are to be heard within the classroom... It is important. »</p> <p>« But like I said, you can see that when it comes to methodologies in ways of teaching to be hands on in teaching we have not much of that within the University. It used to be a lot more of that. Nowadays, it is more theories and it is more this research profile within the studies in the University. And when it comes to a more hands on it is in the placement, school placement, yeah. »</p> <p>« Yeah. Yes. Yes, we have. [os cursos pedagógicos e disciplinares fornecem as bases de trabalho no que se refere às metodologias de ensino-aprendizagem] But we do not train them so much hands on in the University has we used to. Before... Then... In the past times the school of teacher training was more practical, now it is more theoretical. It has become more academic in a way. »</p> |
| | | Atualizações dos conteúdos | |
| | Percepções do Entrevistado | Pontos fortes | <p>« Well... [Sighs] I think when you organize an education you win something (...) »</p> <p>We think another strength is, what we call, this integration of the core questions within the subjects. Hum... We think that is important. Hum... Another strength is that we have created, and it is within this same aspect, we have created certain subjects specially designed for teachers. So you do not read with other students who are becoming mathematicians or biologist or physicists or... So it is both a strength (...) »</p> <p>« (...) but it is a strength because you can really concentrate in the profession. So, I mean, yes... We think it is a strength but, of course, you can also see the same strength, from another point of view, as a weakness in another way. » [prática sempre na mesma escola]</p> <p>« Yeah. Yeah. But we are... we realize that there are two sides of the same</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|---|---------------|---------------------------------|--|
| | | | coin. Yeah. » [aquilo para uns são pontos fortes para outros podem ser pontos fracos] « Yes. [este programa de formação de professores é melhor do que o programa alternativo] Yes, because you... In the beginning of the education you have the questions from the profession within your subject studies. I think that is good. » |
| | | Pontos fracos | « (...) and you lose something. » [quando se organiza um programa de formação inicial] « (...) and a weakness because it would be nice to make those contacts as well, and see that world. But... So, it is a weakness in one way (...) » [seria bom o contacto com os estudantes das áreas das ciências puras]«'« |
| PRÁTICA DO PROGRAMA / CURSO* DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Estrutura | Plano geral | <u>Nota:</u> Por constrangimentos de tempo, e uma vez que o entrevistado sugeriu que as questões mais relacionadas com a prática fossem colocadas à Coordenadora dos Estágios, a entrevistadora optou por não questionar o entrevistado acerca da estrutura da prática. |
| | | Importância atribuída à prática | |
| | Ambiente | Contacto com a prática | Primeira semana – semana de experimentação: « It is not within the obligatory 30 credits. It is an extra week. Yeah. » « Yes. » [é apenas observação] « Yeah. Yeah. » [apenas observação na primeira semana de prática] « Normally, I mean, if you have experiences as a student, you can always do something but it is not... hum... they do not... they do not have to... be active... more then to listen. Yeah.» |
| | | Simulação | « No, we are not doing so much of simulations. No. And we are not, as I have told you before, the placement... We do not... We do not... [silence – the interviewee takes a few seconds to think] We do not say... In the University, in the courses here, we do not do a thing in a certain way that you are going to do... to... repeat in the placement. We do not do that. We do it the other way around. » |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------------------------------|--|
| | | Ambiente real | <p>« You do things, during your placement, and then we take how did you do and why did you do it like that?! »</p> <p>« Yeah, and discuss it. We turn it to that way around. »</p> <p>« Yeah, they try. They say how are you do...how are they acting in school; and how do I... When my knowledge is all theories and ideas... how do I perform and decide the teaching? And then you analyze it and reflect upon it, and come back. So it is not an idea... We do not say: you should do it like this; and: go out to practice. »</p> <p>« Yes, in a way, yes. Yeah. »</p> |
| | | Contexto | <p>« Hum... There is... You have to choose. Hum... For example, when it comes to school placements... hum... we chose to... They are out in the schools for five periods of four weeks each. And we said, in Malmö we want them to go to the same school every period throughout the education. »</p> |
| | Participação | Atividades | <p>« Yes, but they also have goals for the course. »</p> <p>« Yes, but it is... Hum... I mean, it is not in any details. It is more the quality of what they are doing, not exactly what they are going to do. »</p> <p>« But they are supposed to be active, not only within the classroom but also the whole teachers' working day; after the meetings afterwards and when you meet the parents and colleagues and... hum... so on. »</p> |
| | | Tipo | <p>« It is not predefined. »</p> <p>» No. » [o tipo de participação não está predefinido]</p> <p>« Yes. » [os estudantes também planeiam e executam as aulas]</p> <p>« No. No. Oh, no. [os estudantes não se limitam a observar] Only in the first week. »</p> |
| | | Aplicação de conhecimentos teóricos | <p>« I mean, they... We are very... Of course they will do it but they do not have to do it. I mean, we do not say you must test... you must get experience from this idea until the next time we meet. The teachers do not say that. But, normally,</p> |
| | | | |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--|---|
| | | | <p>they do it [the student teachers], they try anyway what they have learned and read about; they will... of course they will try it out. »</p> <p>« They have the freedom because they have to adapt. The main thing is that they are doing what they are supposed to do in the school, so that we are not interrupting or disturbing the normal activity of the schools. They are just adapting into it and observing and... and, of course, they will say... the tutors will say: now you have an opportunity to teach about this subject and this area, and you have this lessons; please do a plan for that. And the students, of course, pick things that they have learned. But they... the most important thing is that they do not have to do it in a certain way. »</p> |
| | | Uso de metodologias de ensino-aprendizagem | « No. » [os estudantes não são obrigados a experimentar nada que não queiram] |
| | Reflexão | Foco | <p>Nos cursos pedagógicos e disciplinares:</p> <p>« So you have... As a teacher trainer you have to discuss this is the theory and maybe in an ideal picture, but in school it looks like in another way. Why does it look like that? And, how can we understand it? Why do teachers teach as they do even if they maybe know that when you go to the research you, maybe, should do it in another way? [laughs] But still, it may be... other circumstances force you to. »</p> <p>« Yeah. We try... I mean, we encourage them to use their experiences from the placement when they reflect upon the theories in the courses. »</p> <p>« Yes. Yeah. [nos cursos pedagógicos e curriculares, os estudantes refletem acerca dos seus desempenhos nos cursos práticos] And then you can say: why did you do it like this?»</p> <p>« Yes. Yeah. » [refletem acerca do que correu bem e do que correu menos bem]</p> |
| | | Diários de aula | |
| | | Feedback | |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|----------------------------|---------------|--|
| | Avaliação | Classificação | <p>« Yes. » [há uma classificação no final de cada curso prático]</p> <p>« Yeah. » [há uma classificação no final de cada curso prático]</p> <p>« Yeah. Yes. » [os cursos práticos têm uma classificação final própria, i.e., a nota da prática não é incluída nas classificações dos cursos pedagógicos e disciplinares, apesar dos cursos práticos decorrerem ao mesmo tempo]</p> <p>« But still it is integrated in a way because you... I mean, you... you use your experiences from your school practice within the school [at the University] but... It is... Hum... You have grades for the school placements as well. And we have... Hum... It is very... hum... described in a very good way, I think, [it can be heard the sound of flipping paper] in this book here, this booklet [the interviewee shows the interviewer a booklet about the placement]. Yeah, we have... hum... the progression where you go deeper and deeper in an issue; here it is about how to analyze and reflect upon what you are doing; and then we have about... hum... didactic knowledge [it can be heard the sound of flipping a page on the booklet]; and then you have about leadership and communication. So, you are going to be... here is to show you a way to deepen your knowledge and... hum... »</p> <p>« You will meet also Christine. She... You can have it from her then. Because this is about practice. She has got them. Yeah. But the English version I have got that for you. »</p> |
| | Percepções do entrevistado | Pontos fortes | <p>« And we think that is strength because you can get a deeper knowledge of the school in the placement every time; because you know the colleagues, the pupils, the school atmosphere. And then you can learn things under the surface. »</p> <p>« So, there is strength (...) »</p> <p>« But we have made... evaluated it and decided that the strength is bigger than the loss. So we think it is strength to be only in one school during the placement.</p> |
| | | Pontos fracos | <p>« But, what you lose with that curriculum is that you do not see different schools. You see only one school and one kind of... » [devido ao facto de toda</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------------------------|-------------------------------------|--|---|
| | | | <p>a prática ter lugar sempre na mesma escolar]</p> <p>« Yeah, maybe. Well, you have different teachers in a school. So you can see different ways of teaching. But, I mean, the... if it is a school within a city or in the countryside; or if it is in the... in an area where there are many pupils from... with... »</p> <p>« Yes. Yes. But this... I mean, you are in your school, but you just do not see the pluralism in this; but you see only your school. »</p> <p>« (...) and also weakness. »</p> |
| PROFISSÃO DOCENTE | Construção da Identidade Docente | Contributo do Programa / Curso* de formação inicial | <p>« But I think that students' maybe... Sometimes they will maybe not see it themselves, because – since it is such a long time – it is – and since they are becoming gradually – it is... hum... it is not so obvious sometimes. Sometimes they can say: well, I was like this from the beginning and knew this from the beginning [laughs]. And this is only a proof that it is... that they have got this identity and that they have improved themselves. And I think it is very important that we reflect throughout the education about your identity and the changes that you are making; to also see the changes in progress in yourself. »</p> <p>« Yes, I do, I do think so. And one of the... one of the... a very good tool for that is the placement that is throughout the education, because then they... when it is easy to remember the first time you were out; then, what have I changed, from the pupils perspective to the teachers perspective, and when did I do that among this grids? It is also showing the progression in these aspects. So I think they can... they can track their own... hum... journey. »</p> |
| | | Outros fatores | <p>« What I think is... Since they are going in the teacher education specialty designed for teachers they will meet with other students with the same aim and with teachers. I mean, they will... Gradually they will develop this identity for sure. [laughs] So I am not worried about that for a second. »</p> |
| | Processo de Bolonha | Qualidade da formação inicial | <p>« Hum... I think our... Hum... The courses have become more... have become better described with goals and so on; and they are in this aligned teaching, as we call it; so, the examinations within the courses and the courses are linked together better and it is very clear for the students what are our... what we expect from them. So, this has... this is a big contribution from Bologna, I think.</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|--------------------|--------------------------------|--|
| | | | <p>This active goals, and so on, that is possible to evaluate and to assess. Hum... But... Hum... Maybe there is also something that you lose with Bologna. I tis kind of... The Bologna has made, I think... Hum... When it comes to the introduction of Bologna, I think teachers think it is more instrumental, in a way; the freedom has been... there has been less freedom for the teacher to decide the courses, I think. »</p> <p>« And if teachers do not think they own the contents there is a risk that the teaching is not so good, because you... So, I think that this is a hard thing. If you are going to be very clear to the student about what... and to warrant the quality and the level of the education you have to write it down very carefully and quite detailed. But then there is less freedom for each teacher. And this is what I think is the weakness. But it must not... it does not have to be like that, I think. But I think the result is that teachers feel that way. And this can also be a combination of the feeling that you are getting less resources and you have more obligations to evaluate lots of things you did not have to do before [laughs]. I mean, to be able to ensure the quality you have to check it out a lot more. But when you make all this quality work you also lose time, maybe, for the education, if you know what I mean. This is also what we see in schools, in the Swedish schools: the frustration from the teachers. »</p> <p>« Yeah, for loosing freedom and the confidence that they are doing a good job without writing everything down. I think they feel like that, but it does not have to be that way. But I think there is... hum... that feeling. Hum... What more about Bologna is that if you... Hum... Bologna is also very clear about this. When you reach the goal, no matter how you have reached the goal, it is alright. You have different ways. You do not have to attend the lessons, here at the University, as long as you pass in the examination. So... Them... I think that this is a frustration as well, because... hum... some students do not show up and we cannot do anything. »</p> <p>« I mean, this is normal but before it was more normal that you... hum... that you were here during all of the lessons. But this has changed with the Bologna, I think. Maybe not... It is supposed to be like that all the time but, I mean, it was more... hum... regulated before, I think in that matter. »</p> |
| | Grau de preparação | Conhecimento teórico e prático | « I am really sure that it... hum... of that, because I think that our students, |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--------------------|--|
| | | | <p>nowadays, are more academic. They now know... We have higher... Hum... [the interviewee changes his tone of voice to almost like a whisper] How do you say it? I have lost the word. Hum... [the interviewee regains his normal tone of voice] We demand that they should be able to write a thesis, for example, and to relate the practice to the theories. So, I think that they are better prepared to be teachers, reflective teachers that also do this gap; »</p> |
| | | Redução do impacto | <p>« Yes, I am sure. [de que o programa de formação inicial reduz o impacto inerente à passagem da prática académica para a prática docente]</p> <p>« (...) to maybe eliminate this gap in their profession... hum... hopefully. I mean, you have to... To be able to feel a gap you have to make the school more... the teachers in the school more academic. But you also have to make the Universities more aware of the impact of the everyday life in the practice... and the difficulties and the possibilities. »</p> <p>« Yeah, I think so. And also, we have to prepare it to study things that happen. I mean, not to build... hum... build... hum... structures and ideas that have no connection with the reality. »</p> |

* Programa no caso da denominação sueca e Curso no caso da denominação portuguesa.

** Curso no caso da denominação sueca e Unidade Curricular no caso da denominação portuguesa.

APÊNDICE K – GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA À ORIENTADORA COOPERANTE (UL)

ENTREVISTADO: Orientadora Cooperante do Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia

LOCAL: Universidade de Lisboa

TEMA: Currículos e práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|-----------------------------------|--------------------|---------------------------------|---|
| PERCURSO ACADÉMICO DOCENTE | Programa / Curso * | Curso / Unidade Curricular ** | «Eu sou cooperante e, portanto, relaciono-me com os alunos da IPP 1, IPP 2, IPP 3 e IPP 4 (...)» |
| | | Início de desempenho de funções | <p>«É assim, da parte de... Vamos lá ver... Como orientadora do ramo educacional trabalhei em 2008/2009. Como cooperante desde 2010.</p> <p>«(...) e portanto eu tenho tido alunos de IPP 4 nos últimos dois anos. Portanto, não sou assim há muito tempo a este nível.»</p> <p>«Portanto, eu aqui tenho, objetivamente, do educacional um ano e depois tenho dois ou três neste modelo, embora tenha mais anos nas IPPs, de acompanhamento às IPPs, efetivamente com alunos a trabalharem comigo. Em IPP3 e IPP4 tive alunos no ano passado e tenho alunos este ano. No fundo, no fundo, tenho três anos efetivos de acompanhamento.»</p> <p>«Um de educacional e dois de IPP 4. Não, estou a falar por causa do IPP 4. 1, 2 e 3, isso, já tenho mais anos.»</p> <p>«Na IPP foi... hum... ou foi em 2009/2010 ou em 2010/2011. Julgo que foi em 2009/2010. Quando houve novo regime. Exatamente. Quando eu comecei, ainda comecei até ligada à Joana Santos. Depois é que passei para a Alexandra Freitas, porque a Joana Santos entretanto reformou-se também. Portanto, eu comecei por... o meu interlocutor ainda era a Joana Santos, depois passei para a Alexandra Freitas porque elas fazem o primeiro e o segundo ano. E agora até há outras pessoas lá que... a Leonor e mais não sei quem.»</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|---|-----------------------|--|--|
| | Cargos | Outras funções na escola / instituição | <p>«Onde eu tinha experiência anterior era na formação de professores do Ensino Básico. E aí sim já trabalho há muitos anos com IPPs.»</p> <p>«Há duzentos anos, quer dizer, já me esqueci há quantos, sou Diretora de Instalações na escola. É o cargo que tenho e não quero outros nem quero... não gosto de funções de gestão. Portanto, Delegada de Grupo e essas coisas não me interessa. Não tem a ver com o meu perfil. Eu não me adequo, pronto. Depois desempenho outras funções pontualmente e quando sou solicitada: que é a de avaliadora, avaliador relator; hum... e de... pronto, e sou classificadora, mas isso faz parte das minhas funções normalmente.»</p> |
| PRÁTICA DO PROGRAMA / CURSO* DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Estrutura e Conteúdos | Grau de participação na definição da prática | <p>«Os conteúdos claramente, claramente sou eu, pronto.»</p> <p>«Pronto, é o mesmo grau de liberdade, ou seja, assume-se que o orientador tem liberdade para ajustar aquilo que é o trabalho da escola a esse trabalho, digamos assim, a essa participação que faz, e é livre de organizar as coisas como entender. Portanto, os conteúdos defino-os eu.»</p> <p>«Ou seja, eu permito essa elasticidade mas os conteúdos defino-os.»</p> <p>«Conteúdos defino, proponho, no sentido em que, a partir do momento em que o aluno diz que quer trabalhar isto, então eu aí, sinceramente, tenho obrigação de gerir os conteúdos porque no fim sou eu que vou continuar e os alunos são da minha responsabilidade em última instância. Em relação à dimensão pedagógica, às opções pedagógicas e às estratégias, isso é da competência delas, da proposta inicial. Hum... Muitas vezes pontualmente, e até em ambos os casos, na decisão inicial é assim: a partir de um leque de propostas que elas têm, muitas vezes nas nossas discussões – e isto muitas vezes não tem a ver com o número de Cooperantes mas tem a ver com as oportunidades – o que faço é tentar enquadrá-las para terem atenção com que tipo de alunos estão a trabalhar; ver, das hipóteses propostas, qual é a que se adapta melhor. »</p> <p>«Não do Orientador. Portanto, não é o Orientador [Supervisor] que define qual é a estratégia que o aluno vai usar, nem sou eu que a defino.»</p> <p>«Não ser, atenção Filomena, não ser no meu caso. Não é igual em todos.» [neste caso em concreto a Cooperante dá liberdade ao estudante para que este tome todas as decisões relacionadas com o trabalho investigativo de</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|---------------------------|--|
| | | | <p>forma autónoma]</p> <p>«Não somos todos iguais. Essa liberdade depende da Cooperante.»</p> <p>«Sim.» [o Cooperante tem liberdade para decidir se quer que o aluno intervenha ou não]</p> <p>«Mais ou menos, de uma forma um bocadinho diferente. Vamos lá ver se eu reposiciono isso.» [Há um mínimo de intervenções que o estudante tem que fazer; este é determinado pela Universidade e os Cooperantes não são obrigados a mais do que isso]</p> |
| | | Critérios para definição | <p>«Eu, por exemplo, faço questão de ir assistir à apresentação dos projetos deles. E tenho sido – já o ano passado fui e este ano continuei – a ser a única Cooperante que vai assistir, porque gosto de saber o que é que se passa, para haver o mínimo... Mas chego lá e nunca está lá mais ninguém. Mas fico a saber o que se passa porque vejo os alunos apresentarem os projetos, pronto.»</p> <p>«Era, era. E repare, no caso das apresentações dos trabalhos finais de IPP 3, que são o projeto, ao fim e ao cabo, de dissertação, uma as razões por que eu acho muito importante estar lá, é porque vejo não só aquilo que a pessoa que está a trabalhar comigo, a aluna que está a trabalhar comigo, vai fazer. Mas vejo também o que os outros estão a fazer e isso permite-me ter uma perspetiva – e foi aí que eu tive a perspetiva muito boa do que estava a passar-se nos outros lados e que grau de liberdade é que eles tinham. Portanto isso era uma das coisas importantes. Eu acho que se os Cooperantes todos fossem a essa sessão, até ao verem as outras coisas, também balizavam o comportamento deles.»</p> |
| | | Diretrizes institucionais | <p>Diretrizes internas da escola:</p> <p>«Porque é assim: os alunos que para cá vêm, embora a nossa escola tenha uma... Por definição esta escola tem – e penso que da sua experiência também detetou isso – a Direção, a partir do momento em que aceita que um professor seja orientador de estágio, responsabiliza-o exclusivamente pelo trabalho. Portanto, ou seja, a Direção não emite pareceres em relação a como é que nós temos fazer, o que nós temos de fazer, etc. Sabe que nós somos pessoas responsáveis e, portanto, delega: se somos nós, somos nós</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|--|
| | | | <p>inteiramente responsáveis. O mesmo se passa com o grupo. Ou seja, apesar de haver uma planificação que teoricamente é para todos, em cada ano curricular. Hum... O que acontece é que cada orientador – e isto passa-se com o Português, com a Matemática, com a Física e Química, com quem tem estágios neste momento – cada professor, cada orientador tem liberdade total do grupo para gerir o programa da forma que melhor entender. Ou seja, se eu quiser virar o programa completamente do avesso, eu tenho luz verde para isso. De resto isso passou-se no seu ano, quando nós virámos completamente o programa ao contrário e estávamos autorizadíssimos para isso. Portanto, isso temos autorização total.»</p> <p>Diretrizes da Universidade:</p> <p>«O aluno tem que fazer três intervenções no IPP 3 e tem que fazer cinco a dez aulas – uma coisa assim, cinco semanas – na IPP 4.»</p> <p>«Não, a faculdade só diz: tem que fazer três intervenções e tem que fazer cinco semanas de aulas. Tudo o resto...»</p> <p>«Não, não. Há o mínimo e o aluno tem que respeitar.» [mas se o Cooperante concordar o aluno poderá fazer mais intervenções]</p> <p>«Mas a faculdade só define isso: os roteiros. Portanto, eles têm um roteiro, e o roteiro de IPP 3 só diz no dia tantos tem que fazer uma intervenção, no dia tantos outra e no dia tantos outra. Não sei se há roteiro de IPP 4. Nunca o recebi. IPP 4 já não tem roteiro, acho eu. Há roteiro de IPP 1, IPP 2 e IPP 3. Ao fim e ao cabo, a IPP 3 é uma componente exploratória para o aluno, depende, de facto, muito do Cooperante. Eu penso também que uma coisa tão importante não devia estar tão dependente do Cooperante. Talvez a Faculdade pudesse trabalhar num processo negocial, ou seja, ter os Cooperantes lá, dar mais apoio, mais integração aos Cooperantes, sensibilizá-los para alguns tempos, alguns modos de fazer as coisas. Eu isso acho que era importante. Compreendo que eles não tenham tempo mas considero que era importante.»</p> |
| | | Estágio | <p>«Em todo o caso, o que é que eu tento? Tenho tentado, sobretudo nestes anos dos Cooperantes – que não é a mesma coisa porque o aluno não está cá o tempo todo e portanto vem cá fazer X aulinhas e é necessário que ele se integre, que se encaixe, naquele tempo – o que eu faço é: de facto, encaixo o</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|---|
| | | | <p>aluno na ordem do programa normal mas permito-lhe a elasticidade que ele necessitar. Ou seja, vou-lhe dar um exemplo: no ano passado havia uma atividade de vulcanismo que nós, enfim, em aulas normais daríamos em duas semanas, três semanas no máximo, e a Patrícia teve hipótese de usar o segundo período todo porque ia fazer um trabalho sobre atividades investigativas e precisava de um tempo maior; portanto, eu preparei tudo antes com ela – que veio participar comigo na IPP 3 nas aulas – incluindo – hum... e tive que optar, tive que cortar alguns pontos na matéria para que a matéria coubesse no primeiro período para que a Patrícia pudesse fazer o segundo período só com o vulcanismo; hum... pronto, aquilo que faltou dar antes, que podia ter sido dado antes mas que com isto não dava, o que nós fizemos foi: transferimos conteúdos para dentro do vulcanismo – os que se justificavam – e foram integrados de maneira a fazer assim; e depois no terceiro período voltei eu a dar aulas e, portanto, tive que voltar a compactar um bocadinho o tempo.»</p> <p>«Portanto, isso é um aspeto. Hum... Em relação a este ano, a Maria fez um bocado a mesma coisa, embora a Maria tenha participado muito mais no primeiro período. Pronto, durante o primeiro período participou muito mais e mesmo no início do segundo ela ainda continuou um bocado. Hum... E depois, lá está, o que é que nós fizemos? Como ela ia dar uma unidade que, como eu digo, poderia ser dada em duas aulas – e estive a trabalhar com os alunos em fevereiro, março e abril – objetivamente o que nós fizemos foi, dentro dessa unidade, integrar alguns conteúdos também para trás – que entretanto para trás tinham sido simplificados – e alguns conteúdos para a frente que iriam ser simplificados. Portanto, digamos que tentamos que o trabalho delas encaixe coisas que eu ficaria sem tempo para dar, de maneira a que possam ser dados.»</p> <p>«E é um bocado por negociação que vamos encontrando uma estratégia com que eu esteja de acordo, mas que é sempre proposta do aluno e da responsabilidade do aluno de Mestrado. Portanto, a única coisa que eu faço a partir daí é ajudar, em parceria com o Orientador Pedagógico, a balizar as coisas. Até porque é assim: elas acabam por estar a trabalhar comigo com maior frequência do que com o próprio Orientador Pedagógico, portanto, aí fazemos um trabalho a pares. Vamos lá ver: eu faço absoluta questão que o Orientador Pedagógico seja quem dá indicação mais ao nível da componente teórica, ao fim e ao cabo, fundamentação científico-pedagógica de um tema; e</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|---|
| | | | <p>eu faço mais a parte do terreno, o todos os dias.»</p> <p>«É de iniciativa do aluno com o nosso apoio.» [todo o trabalho inerente à planificação e preparação de aulas é realizado autonomamente pelo aluno com o apoio dos Orientadores]</p> <p>«Está! Repare, no vosso tempo vocês também propunham as coisas, vocês é que traziam... E já no meu tempo de estágio. Nós é que tínhamos de levar as coisas pré-preparadas e depois, o que é que fazíamos? O trabalho, como no seu caso, com a Orientadora era de pôr aquilo em ordem, de pôr aquilo a mexer. E depois tínhamos a articulação com os Orientadores Científicos e Pedagógicos da Faculdade e no fim saía um produto final, não era? Eles também têm... Por exemplo, a Maria... No ano passado, a Patrícia Carvalho tinha o apoio da Diana Sousa na parte científica e tinha o apoio da Alexandra Freitas na parte pedagógica, e tinha o meu apoio na parte do terreno. Este ano, o António domina muito bem a área do ambiente, portanto, é uma área em que ele é particularmente afim. Graças a Deus [a entrevistada sorri], porque não é a minha primeira opção em termos de área científica. Hum... O António domina muito bem isso, portanto, o António teve uma dupla valência. Em alguns tempos o António teve a valência científica e pedagógica. Noutros tempos tive eu a dupla valência científica e pedagógica. Portanto, houve um par que funcionou cobrindo as áreas todas, pronto. E de facto o aluno tem autonomia. Aliás, a ideia é mesmo... hum... nós estimulamos a autonomia dele, portanto pedimos propostas. O que nós fazemos depois é trabalhar com eles as propostas deles, mas eles são autónomos, têm que ser. É um trabalho de Mestrado. Repare, o paradigma é outro completamente. Não há....»</p> <p>«Não. Há negociação. O que é que eu posso dizer? Há algumas negociações mas essas negociações são meramente formativas, não têm outra dimensão.»</p> <p>«Pronto. Vantagens e desvantagens deste modelo relativamente ao anterior: no anterior havia continuidade. Eu acho que a vantagem principal do modelo anterior era a continuidade, também depende do modo como era organizado. Por exemplo, se fosse organizado com responsabilidade integral ou com regime de co-docência, ou isso, pronto, tudo bem. Hum... Aqui há menos continuidade e, vamos lá ver, é quase como se: no modelo anterior, o foco eram vocês enquanto alunos e a vossa formação; agora, o que se passa é que o foco agora é um trabalho investigativo de um aluno da Faculdade que</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|---|
| | | | <p>se utiliza de alunos desta escola para fazer esse trabalho investigativo.»</p> <p>«É assim: quando uma pessoa aceita ser cooperante parte do princípio que vai fazer esse trabalho, ou seja, que vai criar um contexto para um aluno da Faculdade fazer uma investigação, ponto final. E é esta a ótica para mim. Não sou eu a responsável pelo aluno. O responsável é, neste caso, o António este ano e a Alexandra no ano passado [Supervisores da Universidade]. Esse é que é o responsável, pronto. O Orientador da dissertação é que é o responsável.»</p> <p>«Hum... Mas... E, por exemplo, a Maria pode sempre estar comigo e assumir a turma como dela para poder fazer a integração plena desde IPP 3, e na IPP 4 a turma era dela, pronto. Eu estive sempre nas aulas mas eu estava no tal papel – e a Filomena sabe como é que eu trabalho neste aspeto – em que também estou na sala. Portanto, os alunos têm é dois professores, sendo que um naquele dia é quem toma conta e o outro está lá de apoio, pronto. Eu fiz com ela esse jogo: no primeiro período era eu a professora principal e ela era a professora de apoio; no segundo período era ela a professora principal e eu era a professora de apoio, pronto. Isto não é verdade em todos os lados, ok? Há escolas em que os alunos não terão este grau de liberdade de participação, em que as coisas se cingem ao que é determinado formalmente pela Faculdade.»</p> <p>«Há professores que determinam em que dia é que o aluno deve entrar e em que dia deve sair. Há vários casos diferentes. Eu penso que, dos que estamos a trabalhar este ano, as duas situações de maior flexibilidade e maior capacidade de ajustamento serão esta escola e uma ali da zona de Cascais. Estes serão os dois casos em que há maior flexibilidade.»</p> <p>«Depois há outras duas escolas de Lisboa em que as coisas não são exatamente assim. Numa, digamos do que eu percebi, há muito apoio e alguma flexibilidade mas não há uma abertura assim tão grande. E há o outro caso, pelo que eu me apercebi também, do contacto com as alunas, há casos em que o Cooperante determina tudo, exceto – porque isso não pode determinar – a metodologia. As estratégias a serem utilizadas o Cooperante não pode determinar. Pode recomendar, aconselhar, fazer muita coisa, mas não pode determinar. É o projeto investigativo do aluno. Portanto, não é uniforme. Dá-me ideia que não há um acordo ainda, pois as pessoas têm</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------------------------------|---|
| | | | perfis diferentes.» |
| | | Metodologias de ensino-aprendizagem | «É assim, neste momento, como sabe, o foco – neste momento e já no meu tempo já era assim, mas pronto... Há francamente um retomar das metodologias de caráter investigativo. E é isso que eles trazem das cadeiras das metodologias, das didáticas. É com essa base que eles me chegam (...)» |
| | Ambiente | Contacto com a prática | <p>«Eles vêm alunos. [em IPP1 e IPP2] Eles até podem observar aulas mas não há interação com os alunos.»</p> <p>«[há] Alguma [interação a partir do IPP3], porque dão três aulas. Fazem três intervenções e depois em IPP 4, na mesma turma, desenvolvem o projeto.»</p> <p>«Aí [na IPP4] já têm [real contacto com os alunos]. Aliás o final da IPP 3 é a apresentação do projeto investigativo que vai ser feito em IPP 4. Portanto, é uma conceção completamente diferente. Não há continuidade. Pode não haver continuidade. Neste caso particular, no ano passado, a Patrícia para poder estar aqui em IPP 4, no segundo período, teve de fazer uma série de ajustamentos profissionais na escola onde dá aulas. O que significa que no terceiro período não pôs cá os pés. Veio este ano conversar um dia com os alunos. Mas os alunos adoravam-na. Mas ela tem um dom, tem mesmo um dom. E... hum... a Maria é outra vez um caso particular porque a Maria foi-se embora para o estrangeiro, a acompanhar o marido, e tinha obrigatoriamente que estar despachada na última semana de março. Portanto, não acompanha os alunos no terceiro período. Hum... Em ambos os casos são situações peculiares. Caso contrário, eu, por acaso, acho que eles deveriam continuar a acompanhar no terceiro período, hum... nem que fosse tipo sala de estudo. Acho que era gratificante para os alunos também. Era bonito como eu costumava dizer.»</p> <p>«Eles na IPP 1 e na IPP 2 só fazem colheita de dados. Fazem a experiência de caracterizar a escola...»</p> <p>«Exatamente, são as [antigas] APOAs. Nem tanto como as APOAs. Vocês tinham observação de aulas nas APOAs e podiam fazer experienciinhas na aula e tudo. Aqui [em IPP1 e IPP2] nem isso.»</p> |
| | | Simulação | «Não há simulação.» |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|---------------|--|
| | | Ambiente real | <p>«O nosso é ambiente real na minha parte porque, por exemplo, na faculdade têm simulação, não é?!»</p> <p>«Claro, é claramente ambiente real, somente real.</p> |
| | | Contexto | <p>«(...) sendo que a IPP 4 é a única que tem permanência em escola porque que os alunos fazem o cumprimento da parte investigativa (...)»</p> <p>«Sim.» [a prática decorre toda no mesmo contexto]</p> <p>«É toda na mesma escola, com os mesmos alunos.»</p> |
| | Participação | Atividades | <p>«(...) [os estudantes] fazem in loco [a parte investigativa] e num período de cinco aulas ou dez aulas, dependendo daquilo que é [a parte investigativa] (...)»</p> <p>«A partir de um leque de opções, com uma parte de ajuda minha e com outra parte do Orientador Pedagógico, o aluno escolhe a estratégia, portanto, basicamente escolhe o percurso investigativo que quer fazer. Porque, vendo bem, eles como estão a fazer o trabalho investigativo, porque no fundo isto é o trabalho de campo de tese deles, têm de ser eles a escolher objetivamente.»</p> <p>«Teve várias atividades, portanto, no conjunto fez um percurso de atividades investigativas que não foi exclusivamente inquiry e acabou por ser muito giro porque foi muito mais rico. Houve muitas atividades investigativas de tipos diferentes, desde laboratoriais a pesquisa, houve produção de cartazes científicos, portanto correu-se todo o componente da atividade investigativa. Portanto, eu penso que mais rica do que a do ano passado mas também penso que a experiência que eles tiveram no ano passado com a Patrícia em RP, onde em alguns momentos houve um bocadinho de inquiry – este ano foi basicamente inquiry com alguns momentos de RP [a entrevistada sorri] – que permitiu fazer uma transição suave e daí os miúdos este ano terem respondido tão bem como responderam. Parece-me que foi... Mas basicamente atividades investigativas.»</p> <p>«O que é que acontece? No caso da Patrícia... hum... o que se fez foi: a Patrícia tinha muita experiência; portanto a Patrícia em IPP 3 veio e foi relativamente simples, teve pouco contacto com os alunos; na IPP 4 é que teve [mais contacto com os alunos]. A Maria não. A Maria como tinha</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--|--|
| | | | <p>liberdade e disponibilidade optou por estar sempre presente e assumiu a turma como dela, o que significa que na IPP 3 ela pode experimentar várias metodologias – um bocado como vocês. Na IPP 3 ela experimentou várias coisas. Eu disse-lhe sempre que valia a pena experimentar várias coisas também – e esta coisa de chamar coisas às estratégias paciência – hum... várias estratégias também para encontrar aquela que no fim ela quisesse utilizar. Portanto ela experimentou-as em IPP 3. E foi a primeira vez que viu alunos na frente.»</p> <p>«E o aluno só tem que me dizer quanto é que quer.» [o estudante têm de informar a Cooperante acerca de quantas intervenções deseja efetuar]</p> <p>«Fazem tudo!» [no que se refere à participação nas atividades desenvolvidas no âmbito do estágio]</p> |
| | | Tipo | «Tem, tem [mínimos que estão definidos], e depois o resto é, de facto, o produto da minha boa vontade ou não.» |
| | | Uso de metodologias de ensino-aprendizagem | <p>«Escolhe, escolhe. [o estudante escolhe as metodologias de ensino-aprendizagem que vai utilizar] É assim... Hum... O grau de liberdade é total para o aluno. A única coisa que, por exemplo, este ano, quer eu quer o António Fonseca fazíamos era encontrar a aluna quando ela pede ajuda. Pronto, não eramos nós que andávamos atrás dela a dizer faça assim, faça assim. Nem pensar. Ela tinha a obrigação de fazer as propostas dela e nós, a única coisa que fazíamos era, ao fim e ao cabo, pô-la a pensar sobre o que propôs e ajuda-la a encontrar soluções, mas com autonomia objetivamente grande da parte dela. [a entrevistada sorri] Se ela quisesse fazer de outra maneira fazia.»</p> <p>«(...) e, no ano passado, por exemplo, a Patrícia trabalhou resolução de problemas. E a Patrícia estava um bocado perdida. Não sabia mesmo por que ponta havia de pegar. E aí confesso que fui um bocadinho a mãe da decisão dela porque praticamente disse-lhe... Ela dizia-me: não me decido, não me decido. Pusemos duas coisas em alternativa e eu disse: ok, se fizermos assim trabalhamos com os alunos assim, assim, assim; estes miúdos dão para isto; se fizermos assim, trabalhamos assim, assim; estes miúdos também dão para isto; agora escolha. Portanto, está a ver mantem-se sempre essa autonomia do aluno. E ela escolheu a resolução de problemas. Este ano, a Maria tinha</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|--|
| | | | <p>estado... Pronto, eles este ano fizeram muito a abordagem dos cinco E. E, portanto, fomos na mesma para atividades investigativas. A Maria tinha feito, aliás eles tinham feito um seminário daqueles do Botânico sobre os cinco E e não se o quê, do inquiry. Basicamente o inquiry mas na perspectiva 5 E e portanto a Maria andou muito hesitante. Quis ir para a resolução de problemas e eu aí disse: ah, não vai outra vez fazer resolução de problemas, os miúdos já fizeram no ano passado, são os mesmos alunos; ok, vamos subir um degrau; apesar da Marília ter dito, na defesa da tese da Patrícia, que trabalhar com resolução de problemas com miúdos de 7º ano é, de facto, um padrão e um risco muito grande, correu muito bem, pronto, e os miúdos prestaram-se a isso. E, portanto, aqueles miúdos prestam-se a tudo o que sejam metodologias muito ativas. E, portanto, quando a Maria me disse: quero outra vez RP. Eu disse: não, RP outra vez não; não estou de acordo; quer dizer, se quiser muito faz mas eu sinceramente não estou muito de acordo porque nós vamos repetir mais do mesmo; e, se queremos trabalhar outras competências com os miúdos, se queremos ver outras coisas deles não acho importante. Se bem que, por outro lado, concluiu-se da defesa da dissertação da Patrícia que valeria a pena continuar com aqueles miúdos a fazer RP. E aliás, se fosse preciso fazia-se RP até ao 9º ano, pronto. De qualquer maneira, nós optámos. Depois aí a Maria teve que encontrar também por uma forma de inquiry com que se sentisse confortável ela própria. Optámos então pelos 5 E – optámos no sentido em que eu dei o meu apoio, não no sentido em que fosse eu a responsável por isso – por trabalhar, então, com inquiry, com alguma... digamos que houve... hum... uma atenuação de alguns pontos, em algumas atividades.»</p> <p>«Sim.» [os estudantes escolhem uma metodologia e seguem-na sempre]</p> <p>«Não, porque vocês estavam cá o ano todo, não é?! E, portanto, [no modelo anterior] vocês saltitavam e faziam experiências a nível das várias metodologias, não é?! Podiam experimentar transmissão pura, aprendizagem por objetivos, aprendizagem pelo Ausubelzinho... Vocês podiam experimentar tudo. Eles [no modelo atual] têm uma metodologia base, portando entram dentro de uma caixa e essa caixa é testada. Agora, não fazem todas as aulas a mesma coisa, não é?! Numas aulas e noutras podem, por exemplo, valorizar mais os dois primeiros E numa aula e menos os dois últimos, ou vice-versa.»</p> <p>«Tem, tem. Não é puro e duro.» [a metodologia de ensino-aprendizagem pode</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|---|
| | | | <p>ser adaptada de acordo com: 1) as características do indivíduo (futuro professor); 2) as características dos alunos da turma que está a lecionar; e 3) a especificidade dos conteúdos a abordar]</p> <p>»Não, não, não. [os estudantes seguem a metodologia escolhida durante as suas intervenções, podendo adapta-la da forma mais conveniente ao contexto] Mas, por exemplo, quer no ano passado, quer este ano, trabalharam mapas de conceitos. É o que eu lhe digo, fazem pequeninas chamadas a outras metodologias, sendo que o eixo é uma metodologia.»</p> <p>«Sim, sim, sim. Sim, de todo.» [os estudantes são estimulados a utilizar a metodologias estudadas na componente curricular teórica do Mestrado. Tendo liberdade para as adaptarem à sua personalidade e/ou identidade]</p> |
| | Reflexão | Foco | <p>«Também [refletem acerca] dos desempenhos, porque uma coisa é... Na componente investigativa o que eles vão fazer é: vão aplicar uma determinada metodologia e depois vão verificar até que ponto essa metodologia resultou ou não resultou. Connosco e comigo, e com as aulas...»</p> <p>«Há, há. [há uma reflexão mais “superficial” sobre os desempenho do estudante, que é efetuada após cada intervenção, e uma reflexão mais profunda que será depois efetuada pelo estudante no seu Relatório de Estágio] Repare que são resultados de incidência diferentes. Ok? Pronto. Há uma reflexão sobre o desempenho enquanto professor: presença em aula, gestão de uma aula, gestão de uma estratégia, etc. Essa é uma base de incidência – o desempenho em aula. A outra investigação não é tanto sobre o desempenho em aula mas é sobre a eficácia, enfim, ou a adequação, ou o tipo de resultados da aplicação de uma estratégia a um conjunto de alunos. São bases de incidência diferentes.»</p> <p>«Ambas são [bases de reflexão]. São, são. São é duas óticas diferentes, que são complementares: o que é que eu faço e se aquilo funciona ou não.»</p> <p>«Quer dizer, [no modelo antigo] a única fonte que o aluno tinha de saber se resultava ou não era através da avaliação formativa ou sumativa. Não indo, como eles fazem [agora no modelo atual], esmiuçar todos os documentos, todos os elementos, ponto por ponto.»</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------------------|--------------------------------|--|
| | | Diários de aula | |
| | | Discussão | |
| | | Feedback | <p>«Portanto, no dia-a-dia eu fazia sempre com a Maria uma espécie de leitura do que correu bem e do que correu... uma espécie não, uma leitura do que correu bem do que correu mal, onde é que valia a pena ter mexido, sendo que continuava a ser ela inicialmente a dizer o que é que achava e depois, eventualmente, uma chamadinha de atenção ou outra. Isso também foi verdade quando estive cá o Orientador Pedagógico, isso continuou-se a fazer. Portanto, isso fazia-se sempre e, obviamente, uma das coisas que se notava era que estava cada vez melhor, não é?!»</p> <p>«Eu sou um apoio de retaguarda do aluno no terreno, e eu coloco-me assim, não é?! Posso dar as minhas opiniões. Normalmente só as dou depois de as discutir com o supervisor pedagógico, pronto, de maneira a haver sintonia – tem havido, felizmente, quer com a Alexandra, quer com o António não houve discordâncias em particular, podem haver negociações mas discordâncias não houve, pelo menos nada que não fosse negociável.»</p> <p>«Porque, repare, o Orientador Pedagógico vem cá duas vezes, pelo menos, assistir às aulas deles, não é?! Por exemplo a Alexandra Freitas, a Alexandra Freitas e a Diana Sousa vinham praticamente todos os dias. Hum... O António não pode vir tanto mas mesmo assim ainda veio e, por exemplo, emitiu um documento de avaliação de observação de aula. Produziu mesmo. Tudo muito detalhado. Faz uma observação efetiva com feedback.»</p> |
| | Avaliação | Classificação | |
| | | Parecer dos Orientadores | |
| | | Parecer escrito dos Estudantes | |
| | Perceções do entrevistado | Pontos fortes | «Mas em compensação, por exemplo, sensibilizará muito mais o aluno para a reflexão, para a consciência reflexiva do trabalho que faz, para uma análise mais científica do trabalho; contra o outro que era mais prático e menos reflexivo. Acho que isto anda um bocado por aqui. Lá está é a questão da |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|---|
| | | | <p>extensão versus profundidade. Voltamos ao mesmo.»</p> <p>«Este modelo para quem tem experiência é muito bom. Para quem já tenha passado por muitas experiências educativas diferentes é muito bom.»</p> <p>«É assim, o ponto forte eu acho que é mesmo a componente de formação formal, a componente formal da formação pedagógica, sim. Acho que este será o principal ponto forte, que é a formação teórica, pronto, o substrato teórico será mais.»</p> <p>«Tem, tem. Era como dizia a Filomena à bocado e muito bem, é assim: para quem já tem muita experiência este é muito bom; quem não tem muita experiência devia primeiro fazer o outro e depois este. [entrevistada e entrevistadora sorriem] Mas é verdade, é mesmo isto.»</p> <p>«E mais, que não se falou nisso até agora, [estes estágios são contributos importantes] para os alunos da escola, e isso tanto o ano passado como este ano, é muito, muito bom. Eles gostam imenso e, como já estão habituados, acham normalíssimo ter dois professores, primeiro e segundo período ter dois professores, mudar de professor, ter um professor que serve para uma coisa e outro que serve para outra. E depois gostam sempre muito, gostam sempre muito das Estagiárias. Elas trazem... Repare, lá está, elas têm cinco semanas ou seis semanas para darem a matéria que eu sou obrigada pelo programa a dar numa. Logo, os assuntos são trabalhados com outra souplesse, com outra variedade, pronto, e eles gostam muito. Gostaram das estratégias, sempre – são estratégias giras para este tipo de alunos. Gostaram das pessoas, sempre. Hum... Tiveram ótimas relações com elas. Ótimas, ótimas com ambas. Hum... Devo dizer que elas também, ambas, eram pessoas muito giras e muito bem-educadas, e pessoas muito bem formadas. Mas tiveram boas relações. Portanto, eu acho que, para além de tudo, os alunos também beneficiaram da pluralidade de docentes, do contacto com outras pessoas, de outra possibilidade de interação. Portanto, toda a gente ganhou, e ganhou nestas diferentes dimensões. Para mim é muito bom porque, por um lado, proporciona-me treino de observação de aulas, que depois é vital para o meu outro trabalho como avaliadora. Hum... Proporciona-me, necessariamente, uma atualização permanente por causa do contacto direto com a faculdade, uma revisão dos próprios conceitos e das próprias formas de trabalhar. Portanto, tem uma dimensão formativa importantíssima para mim. E, portanto, não é só para o aluno da faculdade, que é isso que eu acho de melhor, mas é</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------------------------------|--|
| | | | <p>para toda a gente, para todos os envolvidos. Quer dizer, se este é o modelo, os pontos fortes – e basicamente penso que era por aí que andava, não era?!»</p> <p>«Não. A única coisa que acrescentei foi isto: não é só bom para o aluno da faculdade, também é bom para estes. Repare, é que nós estamos a ver as coisas de uma ótica que é um bocadinho não natural. Quer dizer, só são eles, só são eles. E nós, não ganhamos nada com isto? E isso é importante. Eu acho que esta é uma ótica interessante. Sabe o que é que as escolas ganham com os Cooperantes? O que é que ganham com o facto de terem alunos Estagiários? O que é que ganham? Porque temos que ganhar qualquer coisa todos. Só é um bom contrato quanto toda a gente ganha, mesmo que se perca alguma coisa. Todos perdem alguma coisa para que se ganhe alguma coisa e, portanto, claro que aqui todos perdem um bocadinho, mas o que se ganha é muito mais do que aquele bocadinho que todos perdemos. Porque, é assim, eu perco, perco no sentido em que vou ter que compactar aulas e modificar estratégias, aperta-las muito para as aulas delas caberem. Os alunos perdem porque eu vou ter que fazer isso, não é?! Mas depois isso é largamente compensado com o desenvolvimento, em paz e com muito tempo, de uma estratégia que é sempre uma estratégia muito envolvente e muito rica para os alunos; e que seria impossível manter em continuidade durante o ano letivo todo. Portanto toda a gente ganha no fim.»</p> |
| | | Pontos fracos | <p>«Tem. E mesmo em termos daquilo que é a identidade profissional pode... Esta modalidade traz menos diversidade de experiências e, portanto, nesse aspeto menos pluralidade, e portanto é mais restritiva esta modalidade.»</p> <p>«É, é, é [este modelo é mais empobrecido para quem não tem experiência de ensino], porque não vai testar outras alternativas. Vai testar aquilo. E não se vai confrontar, não vai ver como é que resulta e como é que ele próprio enquanto professor – o seu estilo de professor – se identifica com outras estratégias que se calhar eram muito mais proveitosas para esse professor.»</p> <p>«O ponto fraco é o facto de ser um... é a pontualidade, é o esporádico, é o pontual, é o localizado, é o ponto fraco.»</p> |
| PROFISSÃO | Construção da | Importância e contributo da prática | «Bom, de qualquer maneira é assim: um professor não é apenas com este |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|--------------------|----------------|--|
| DOCENTE | Identidade Docente | | <p>tipo de participação que constrói identidade coisa nenhuma.»</p> <p>«Agora, o que é que eu contribuo para isso? Eu também tenho noção que contribuo, sobretudo no caso de uma aluna que nunca deu aulas, não é?! Porque, numa primeira fase, ela vai usar-me como um primeiro modelo que ela tem, não é?! Vai pegar nos professores dela, vai pegar na forma como eu faço e não sei o quê. Não sei se é bom se é mau! Há de ter momentos melhores e outros maus. Hum... A Patrícia, por sua vez, também de alguma forma, apesar de ela ter uma grande experiência profissional, também vê outras coisas que ainda não viu. E, portanto, pode ajustar uma experiência a uma nova realidade. E, portanto, a bagagem com que elas saem – e para mim a identidade depois acaba por ser a bagagem que se constrói, o que se leva na mala...»</p> <p>«E esta prática contribui mas a sua relevância vai depender dos fatores mencionados anteriormente.» [formação e meio social do indivíduo, e fatores inerentes à própria escola]</p> <p>«Era completamente diferente [no modelo anterior]. Este aqui [o modelo atual] contribuirá nem com 50% comparado com o anterior, com o modelo anterior. Nem com 50%. Hum... A única coisa que este modelo contribui muito mais – e isso eu tenho consciência, acho que sim – é que, enquanto que no vosso modelo [modelo anterior] toda a formação era muito mais terreno – porque vocês tinham feito toda a preparação pedagógica com experiências de construir materiais anteriormente – esta preparação tem uma componente interessante que é: ok, pensam numa estratégia e o experimentar a estratégia não é feito ao acaso. Entende o que é que eu quero dizer por acaso, não é feita... Ok, nós... Vocês faziam: preparavam uma coisa, faziam, refletiam sobre ela e viam mais ou menos, mas havia um tempo muito curto. Isto agora elas têm oportunidade de durante muito tempo experimentarem um trabalho e muito suportado teoricamente do ponto de vista pedagógico. E depois vão elaborar todo um trabalho de reflexão muito profundo sobre esse trabalho. Portanto, digamos que perdeu-se extensão e ganhou-se profundidade. Está a ver? No vosso havia mais extensão e menor profundidade. Eu acho que a principal diferença é a extensão e a profundidade aqui.»</p> |
| | | Outros fatores | «São experiências diferentes. Vamos lá ver. Antigamente [no modelo anterior] vocês traziam uma base da preparação da componente pedagógica mas |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|--|
| | | | <p>raramente tinham experiência profissional, não é?! Mas faziam essa progressão de uma forma um bocadinho diferente. Hum... Eles agora [no modelo atual] trazem a preparação, muitos deles vêm com experiência zero e outros vêm com muita experiência. Por exemplo, a Patrícia era uma professora super experiente, com mais de 20 anos de prática; a Maria era uma pessoa cuja formação era da área científica e nunca na vida tinha estado na frente de alunos. Completamente diferentes.»</p> <p>«Eu não sei se o meu conceito de identidade profissional docente é igual ao seu conceito de identidade profissional docente, não é?! Pronto, pronto. Começamos por aí. É porque quando nós não estamos a usar a mesma régua não podemos as mesmas coisas.»</p> <p>«Não era o Kuhn que falava na incomensurabilidade dos paradigmas? Ou seja, se os paradigmas são diferentes não podem ser medidos com a mesma régua.»</p> <p>«Não, podemos partir de um ponto de partida. Dizer: se entendermos que a identidade profissional docente é isto, qual é o contributo? Pronto, isso permite-lhe balizar exatamente: se estamos a falar de coisas diferentes nós podemos ter à partida perspetivas diferentes, nem sequer estamos a pensar na mesma coisa.»</p> <p>«Pronto, esta é a primeira coisa. Obviamente, se nunca deu aulas, se não tem uma experiência – porque naquilo que é a construção da identidade entram muitas coisas e, de facto, entram aspetos formais, mais formais, de formação, digamos assim, de educação formal, e aspetos mais informais; e depois entram muitas coisas: entra a conversa de corredor, entra... Na constituição da identidade total entra a conversa de corredor, entra o conhecimento pessoal prático, entram outras vivências pessoais e até societais. Por exemplo, não é a mesma coisa – e isto para mim é muito óbvio, muito óbvio – quem sai daqui, mesmo com a mesma formação, se à partida veio de um meio social com um determinado conjunto de padrões de vida ou de outro meio social, não sai igual. Até já o que traz para aqui vai condicionar a forma como vê a escola. Depois a própria escola... Isso para mim é do mais importante. Depois começa logo por pensar... Neste caso, a Maria sem prática e a Patrícia com prática, meios sociais e experiências de vida completamente diferentes e opostas até. Portanto, vêm dar aqui. Este é o ponto onde se encontram. Desse ponto de vista têm os mesmo alunos, porque</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|--------------------|----------------------|--|
| | | | os alunos são os mesmos embora mais velhitos agora, mas pronto, e elas não são iguais.» |
| | Grau de Preparação | Conhecimento prático | <p>«Se contribui? É assim: contribui, obviamente, porque não é assim tão limitada. Embora, como eu digo, isto é um trabalho investigativo, de qualquer modo é uma experiência profissional de curta duração mas é uma experiência profissional. E contribui a dois níveis: contribui como experiência profissional em contexto real, numa dimensão de contacto com os alunos, de vivência de uma determina realidade – que às vezes nem sequer é particularmente simples de lidar, que foi o caso desta turma, que não é fácil – isto numa medida; e noutra medida contribui também, porque é a oportunidade justamente de testarem um modelo teórico com gente de verdade. Quer dizer, há aqui duas dimensões: há uma dimensão mais de professor; uma dimensão mais de aluno.»</p> <p>«Contribui com experiência. Exatamente. Contribui com um vestígio, um vislumbre, um vislumbre – é mesmo isso – do que é a experiência, pronto.»</p> <p>«Mas de qualquer maneira contribui para um vislumbre da realidade, sim contribui.»</p> |
| | | Outros fatores | <p>«Repare que isto tem uma deficiência à partida que é um ambiente controlado, uma vez que eu é que sou dona da sala, numa turma selecionada, não é?! Isso é um... digamos que são dois fatores de enviesamento face à realidade, não é?!»</p> <p>«Mas como lhe digo... hum... há um contexto todo, que todo ele contribui para tudo. Portanto é porque todos contribuimos, neste caso. Basicamente é isso.»</p> |

* Programa no caso da denominação sueca e Curso no caso da denominação portuguesa.

** Curso no caso da denominação sueca e Unidade Curricular no caso da denominação portuguesa.

APÊNDICE L – GRELHA DE ANÁLISE ENTREVISTA À COORDENADORA DOS ESTÁGIOS (UM)

ENTREVISTADO: Coordenadora dos Estágios do Programa de Formação Inicial que habilita para a docência na área das Ciências

LOCAL: Universidade de Malmo

TEMA: Currículos e práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|----------------------------|--------------------|---------------------------------|--|
| PERCURSO ACADÊMICO DOCENTE | Programa / Curso * | Curso / Unidade Curricular ** | <p>« No. » [a entrevistada é responsável por todos os cursos práticos]</p> <p>« Yeah. » [a entrevistada é responsável por todos os cursos práticos]</p> <p>« Yeah. I am... Hum... Earlier... Hum... We started a new teacher education two year ago. I think that Daniel told you that. And... And this is regarding now, because I am a teacher in physical education, from the beginning. So, now I only have these two. So we... we have... we have... hum... [someone knocks on the door] Excuse me! [the interviewee gets up and opens the door; she talks to the person outside for about 30 seconds and the returns to the table] Ok. What... Where were we? Yes, and only for teachers regarding physical education now. Earlier in the late education I had students... hum... from all educations. So, I could be in kindergarten and on the upper grades. But now it is like... So... So... We want every student to meet experts, both in school and from here. And we want the students to meet... hum... me in... in... hum... in the academic studies; and they meet me out at the school. So... Hum... We think... So, we started with that two years ago, with those who started on 2011. »</p> |
| | | Início de desempenho de funções | <p>« This tutoring position I have had... I have had for... hum... well... [laughs] I think that it is almost 12 or 13 years or something like that. Yeah. But... But... hum... the coordinator [position] I just have had for one year, you know, for the whole faculty. So... that is, I am new at that job. [laughs] But... hum... as tutor or – what is it called here? [the interviewee looks for the correct name in the English translated papers] It is called something else... [the interviewee stops at page 7 of the English translated papers and starts</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|---|-----------------------|--|--|
| | | | <p>reading] The school Coordinator is the student teacher's first point of contact with the school... Ah, ah, that is at the school. Yes, and supervising teacher that is me. »</p> <p>« Ten, twelve years. Yeah. »</p> <p>« The coordination part is administrative. »</p> <p>« Yes, that is right. » [a parte administrativa é recente, desempenha-a apenas há um ano]</p> |
| | Cargos | Outras funções na escola / instituição | « No, I was a teacher. » [não teve outros cargos na instituição para além do de professora] |
| PRÁTICA DO PROGRAMA / CURSO* DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Estrutura e Conteúdos | Grau de participação na definição da prática | « Yeah. Yes. Yes, that is right. » [a entrevistada faz parte da comissão responsável pela definição do currículo da prática] |
| | | Critérios para definição | <p>« We made a choice. You can meet many different schools cultures or you can go deep in one. So... And then you have to be... hum... generalist when, after your education, you get your first job. »</p> <p>« And... hum... that is why... We took this choice because maybe... hum... coming... hum... The school – if you want to hire a teacher – wants to know if they have good grades, good or very good grades, from here. » [foi por esta razão que foram criados os <i>learning outcomes</i>]</p> <p>« Yes. It has been a long process. We started with... hum... with... hum... this... hum... [the interviewee gets up and goes to look for something] We started with this... What was it? [the interviewee keeps looking for about 40 seconds and then she comes back to the table] I think it was 2000 or something like that. We started with... And then it looked like this...And... hum... it was a group of teachers from here who... hum... who... hum... started. And just... What are the competences for a teacher that you really want them to have? And that was... hum... that was the start. And... Hum... And... Hum... And then it was very... it was not so specific and it was not learning outcomes in the way that they are now, but it was a text, you know, about the competences that they should reach. But not... not... hum... outspoken as they are here. »</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|---------------------------|--|
| | | | <p>« Yes, I think so. I mean, for every new... hum... education that came... they have become better processed. For example, [the interviewee says a Swedish word that I cannot understand; it is probably a name of a person] here is... she is very concerned about the quality in the education; and both, of course, here at the University and out in the practice. So... So... hum... she has done a tremendous job with this latest one, so that both students and our partners, our schools – we call them partners – so that... and we meet our partners... hum... here in the... hum... in the University... hum... every year and we discuss this; and we have a board as well – it is called the practice board – where we have representatives from our partners and from teachers here, and Daniel, and myself... hum... and students... and students, of course. »</p> <p>« Yes, students as well. So we... we hope to all the time... hum... develop this. So it is better... better quality all the time. »</p> |
| | | Diretrizes institucionais | <p>« You can have this one as well. It is Swedish but maybe you can have them, and maybe you can make notes in it. [the interviewee is referring to the booklet that regulates practicum called “<i>På Väg Mot Lärarket: Verksamhetsförlagd Utbildning</i>” –On the Road Towards Teaching Profession: Placement Training] And... So... Yeah? »</p> <p>« And they have learning outcomes for every course, and you have them here [the interviewee flips the pages of the English translated part of the booklet, that is in a few sheets of paper, looking for them – this takes about 30 seconds]. Oh?! [the interviewee expresses disappointment when she cannot find them in the papers] Maybe it is only an example. I do not think that all the learning outcomes are... hum... [the interviewee changes her tone of voice to almost a whisper] – how do you say it? Can only think of it in Swedish – [the interviewee regains her normal tone of voice] translated. [the interviewee looks for the learning outcomes in the booklet turning it to page 9] So, I do not know. But we have got learning outcomes for every course. »</p> <p>« These are learning outcomes, yes. Learning outcomes... These are the five courses [says the interviewee pointing to page 9 of the booklet]. And there are learning outcomes for every one of them. »</p> <p>« And we... hum... we... hum... [it can be heard the sound of flipping pages – the interviewee is looking for something in the English translated papers]</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|--|
| | | | <p>we talk about three competences for the students, and these are: identity, you know, the ability to reflect on one's own practical theory – so we always have a learning outcome that is about identity; then, knowledge, the ability to make didactic considerations – that is number two and it comes here in every learning outcome; and the third is communication, the ability to conduct democratic leadership. So... hum... So you find these in every course's learning outcomes [the interviewee points again to page 9 of the booklet]. The first one is always reflection; the second one concerns knowledge; and the third one... hum... concerns... hum... leadership communication. So... And then it comes back in every course... »</p> <p>« Yes. Yes, that is right. So there is a structure and it is more... and... hum... but it is higher level for every course, of course. And even in the fifth it is just... this is for passed [the interviewee points to where it says Kurs 5 on page 9 of the booklet] and [the interviewee turns to page 11 of the booklet, where the learning outcomes to be awarded the grade pass with distinction are written down in Swedish] this is very well done; this is the highest. I do not know how to say it in English. »</p> <p>« And these levels... This is... hum... This is... hum... [the interviewee takes a few seconds to take a look at the document and to think] This is a scheme that helps the student to... hum... »</p> <p>« Yeah, this is for the students and this is for the tutors [the booklet and the levels mentioned earlier are both for students and tutors]. But... But, you know, these are not learning outcomes, but it is kind of a help for where am I now in my profession and how can I come further... how much can I challenge myself? So, this is not the semesters, these are the levels in a professional... hum... professional... hum... hum... progression. »</p> <p>« Yeah. So this is how we use it. So, when we... when we talk about the profession we can use this and then... I think that you did that very well, you have included every one of your pupils when you solved that mathematical problem; and you used the material, you used the body, you used everything; it was very good. So then I... maybe I can find it here... yes, I think in this lesson you were really... you are here now [at a certain level]. So... and how can you come further? So this is how we use it. It is like a tool... It is like a tool to talk about... hum... the... hum... progression. So these complement</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|--|
| | | | <p>each other. »</p> <p>« Yes, this is all about the practicum. And we are going to have this in English as well, naturally. »</p> <p>« No, not now. » [ainda não têm o documento de apoio à prática totalmente traduzido para inglês]</p> <p>« Yes. [it can be heard the sound of flipping pages – the interviewee turns again to page 11 of the booklet] These! Course one; course two; course three; course four; course five [when the interviewee is saying this she is pointing at the different learning outcomes of each course that are written in the booklet]. »</p> <p>« Yeah. Yes. Yes, it is. Yeah. » [os objetivos da prática são definidos pela Universidade de Malmö]</p> <p>« Absolutely. That is right. » [no entanto, os Orientadores Cooperantes têm liberdade para orientarem os alunos da forma que consideram mais conveniente para o cumprimento desses objetivos]</p> |
| | | Estágio | <p>« Yeah. So... So... You know that we have five courses in every education, if it is short or if it is long term. So... It is always five courses and every course is... hum... four weeks. And... hum... so... it is... hum...yeah... »</p> <p>« Yes. And this is the one we... It is... This is one course. [the interviewee shows the organization scheme on page 6 of the booklet and writes with a pencil on it] This is one, two, three, four and five. »</p> <p>« And this is the same principle in all of them, in all education. And here are the semesters: semester one, two, three... So this is the same as semester. [when the interviewee says this she points to the Swedish word <i>termin</i>] »</p> <p>« So... We have educations that are ten semesters long and the shortest is seven. » [os cinco cursos de estágio distribuem-se ao longo de todos os programas de formação inicial]</p> <p>« This is... hum... for professions like a painter or... to become a teacher for those who want to be a painter or something like that. »</p> <p>« So, these two are the ones you are interested in?! [the interviewee points</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------------------------------|--|
| | | | to the same programs the interviewer had pointed just before and makes a mark on them with a pencil]» |
| | | Metodologias de ensino-aprendizagem | « Every one, I hope. » |
| | Ambiente | Contacto com a prática | <p>« So... This is the same. First we have an introduction... hum... the first semester; it is four days. » [semana de experimentação]</p> <p>« Yes, that is right. That is the blue week there. [semana de experimentação] So... Hum... And then they meet... Because they all get a placement... the first or the second week they come here in the autumn. So... Hum... And this is always week 40. And they start 35 or 36 and then they go to the school on week 40 for 4 days. And then this is their... hum... [the interviewee says a Swedish word that I could not understand and starts penciling in the following numbers as she is saying them out loud] number one; and this is number two; number three; number four; and number five. So you see, even if it is a very short education or it is a long term, they always have the same [number of weeks of placement]; they always have five. »</p> <p>« So that is the same for everyone. »</p> <p>« Yeah. Yeah. » [os estudantes começam por observar e vão aumentando o seu grau de intervenção ao longo do tempo]</p> |
| | | Simulação | <p>« Yes, they do. Yes. Often we have examinations here which are... hum... »</p> <p>« Yeah. Yeah. That is a way to show their skills as well. Yes. »</p> |
| | | Ambiente real | <p>« Yeah, it can be so. Yes. Yes. » [os estudantes podem executar nas escolas, i.e., em ambiente real, aquilo que planearam nos cursos pedagógicos e disciplinares]</p> <p>« No. No. » [os estudantes não são, no entanto, obrigados a executar na escola as atividades que planearam nos cursos pedagógicos e disciplinares]</p> |
| | | Contexto | « So that is why we call it the progression of teacher competence from beginner to professional. So... And... hum... they are placed on the same school during the whole education. So, if you come to school here in Malmo you will stay and you will study... hum... this education, you are there for five |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|--|
| | | | <p>years. So you really go deep into the school culture and you almost become a colleague, you know... And that is very important for us. So, you really go deep in the profession instead of moving around between many different schools in the city or in the country, or in a socio-economical weak... hum... »</p> <p>« One school, yes, during the whole... [program] »</p> <p>« No. [laughs] No, we do not, because all the schools that we use they are schools that... hum... that are... hum... they are [says a word in Swedish that I cannot understand] – I wonder what to say – they are... they have passed the... [stops a few seconds] »</p> <p>« Yeah. We do not, but the government has. » [o Governo sueco verifica se as escolas que vão receber os estagiários têm condições para isso]</p> <p>« Yes. So, we cannot say that: this is a bad school and we cannot have our students there; as long as they... hum... have the right... So we cannot say that. »</p> <p>« No, they do not. We choose. [laughs] So... The schools... hum... every spring – now in May and June – they tell us we would like these or these, or these students. Not the names but students that have Physical Education, that are going to be physical educators; Chemistry, Math, English and so... and we want to have six English teachers or six teacher students. And then when we... hum... when the students come to us we match those. And then you have to write... hum... the students have to write on... hum... hum... where you... I do not want you to... You cannot be a teacher student if your mother is principal at that school or if you have your children there, or something like that. »</p> <p>« So... Hum... So... Hum... And then we try to put them in schools quite near where they live. So... So they do not have to travel too far away. »</p> |
| | Participação | Atividades | <p>« So... Hum... So... hum... then we discuss the goals, of course, before and have you been in contact with your school, do you know what to do; and have you started planning... »</p> <p>« Yeah, because... hum... because in these [levels] that you are interested in, if you have History... hum... as your topic, then you must teach many</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--|---|
| | | | <p>classes. »</p> <p>« Yeah. » [os estudantes têm que lecionar, durante os cursos práticos, em todas as áreas que irão exercer]</p> |
| | | Tipo | <p>« Because we do not want to... hum... we do not want to our partners that our students must do that and that, and that. So, we do not want to... hum... press the schools. So... Because the students come and work at their school but they [the schools] have their planning, so we do not say: the students must have... hum... arithmetic, or something like that, on these four weeks; or the next four week they must have algorithms. Do you know what I mean? »</p> <p>« We do not steer it. »</p> <p>« Yeah. » [é obrigatória a cedência de aulas dos Cooperantes aos estudantes para que estes possam praticar]</p> <p>« Not on this first introduction week but as soon as the courses start it is like that. Yes. »</p> <p>« Yeah, more and more, of course. »</p> |
| | | Uso de metodologias de ensino-aprendizagem | <p>« Yeah, hopefully. And I must say I see very skilled students out there when they... when they... hum... when they teach. And... Hum... And they use all those methods that you mentioned. »</p> <p>« Yes, I think so. » [os estudantes são encorajados a utilizar metodologias de ensino-aprendizagem variadas]</p> <p>« By both. I hope by both. » [a entrevistada espera que o estímulo parta de ambos: do Supervisor e do Cooperante]</p> <p>« Yeah. » [nos cursos práticos os estudantes são encorajados a utilizar as metodologias de ensino-aprendizagem que aprenderam nos cursos pedagógicos e disciplinares]</p> <p>« Absolutely. That is what we talk about here: there are different ways to do it. »</p> <p>« Yeah. Yes. » [os estudantes são orientados pelo Cooperante na escolha</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-----------------|--|
| | | | das metodologias de ensino-aprendizagem a utilizar nas intervenções que fazem] |
| | Reflexão | Foco | <p>« So... And this is analysis and reflection again [the interviewee points to the Swedish words – <i>Analys och reflektionsförmåga</i> – that are written is the sheet of paper she has just brought]; and that is the communicative and democratic leadership [the interviewee points to the Swedish words – <i>Kommunikativt och demokratiskt ledarskap</i> – that are written is the same sheet of paper]; »</p> <p>« And maybe they have also... Hum... Hum... Maybe I have given them a task as well. Hum... So, when I meet them last time they must... hum... make a speech of something. For example, next time i will meet my students they must... hum... make a speech for fifty minutes about school development... development projects at their school: what are they doing; how are they doing it; why are they doing it, and so on; so that the rest of the group... »</p> |
| | | Diários de aula | « Hum... I always encourage them to right a teacher's diary so they can look back and say: how did I look on this or that problem when I was a new student, and, with my knowledge now, how do I look on the same problem? Hum... Maybe problem-solving or conflict situations with... hum... with... hum... a child, or something like that. » |
| | | Discussão | <p>« We meet... Hum... They meet me... My students meet me once here, before every course – we meet two weeks before on one day; »</p> <p>« No. Before... Two weeks before they go out on the four weeks and the last day of the four weeks. »</p> <p>« I always have a group of about five or six students and often I meet them in group so they speak. I do not speak so much. I do not talk so much. »</p> <p>« Yes, I meet them in a group. »</p> <p>« Yeah. That is very interesting for them, you know. Because... say I have five students and all of them are going to be teachers in physical education, and they have been at five different schools: in the country, in the city, you</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|---------------|--|
| | | | <p>know; and they have different points of view and they can discuss it. »</p> <p>« And they hear about different school projects. So... Hum... And... Hum... Yeah. I think that can be very interesting. »</p> |
| | | Feedback | <p>«(...) and have a talk with the tutor at the school and, together with me and the student, we have maybe... hum... a talk for half an hour or an hour after I have seen them at work with the pupils. »</p> <p>« So... So... Hum... And when we... And when I meet the tutors at the schools, the students, and the three of us seat together, we always talk about this and use this. Because we have this here as well [the interviewee points to the booklet]. And I always take this... take this out and we talk. Because... and there is text about... hum... the progression as well. So... So, this is the main tool for... hum... for the students and the tutors, yeah. »</p> <p>« Yeah, after your meeting. We make a conclusion and sometimes... sometimes I say to my student: well, can you conclude? Can you make a conclusion of what we have been talking about, regarding these three... [regarding the three competences] So, I... We always try to focus on these three and... hum... look at the progression that way. »</p> <p>«(...) and we meet this last Friday. »</p> <p>« When they are finished. The last Friday of the forth week – it is four week always. So the Friday on the fourth... hum... I see them again. »</p> <p>« At the end, yes. »</p> <p>« Or, if it is in the end of the education, I meet them single. »</p> <p>« Yes, one on one. »</p> |
| | Avaliação | Classificação | <p>« And... hum... one to four is just passed or not passed; and the last one, number five, is not passed, passed and well... done it well. So, we have... they have three levels, but only two levels for the first ones. »</p> <p>« But these also... hum... well... they are quite difficult to reach. So... hum... I think it is convenient. It is sufficient with only passed or not passed. So... and this is an example, you know, in order to be considered passed in the conclusion of the teacher practicum the teacher students should [be able to</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|---|
| | | | <p>do what is expressed in the learning outcomes] ... »</p> <p>« Yeah. Yeah. Because this is, you know, the professional level is very professional. So, maybe, it is a goal but, maybe, you cannot even reach it. »</p> <p>« Yes. Not everyone... You can maybe be here in some and here in some [the interviewee points alternately to levels 3 and 4]; and even then you can pass with distinction. So, you do not have to be here [the interviewee points to level 4], you know... Many teachers... I do not think that I can fit myself in everything here because no one can. But it is a goal! »</p> <p>« So... And in the end of every course we... [the interviewee changes her tone of voice to almost like a whisper] I think that I saw this in here... [the interviewee looks for the main goals of the practicum in the English translated document] »</p> <p>« [the interviewee regains her normal tone of voice] It is here, yeah. We assess the student teaching. So... Hum... And then this comes back, you know, the... hum... the three main goals. And... hum... the supervisor writes and the student comments as well. And I have been out there... Hum... And I... This comes in to me and then I write this [the interviewee points to a sheet of paper – page 11 of the English translated document – referring to the supervisor's/examiner's grade and comments] and I am the examiner, because you have to be... hum... a teacher here [at Malmo University] to make the exams. So... But I always, you know, make it together naturally with the... hum... the tutor in the school. So... »</p> <p>Em caso de reprovação num dos cursos práticos:</p> <p>« So... Hum... That is how it works. And if a student do not pass... hum... he or she has... hum... one more chance. Just one more. »</p> <p>« Yes. » [se reprovarem têm que repetir todo o curso prático]</p> <p>« Yeah, that makes sense. So... hum... then we... hum... make it like this: that if... [it can be heard the sound of flipping pages – the interviewee goes back to page 6 of the booklet] if you do not pass here [the interviewee points to placement course 1] you make those for weeks here [the interviewee points to placement course 2], when the other ones make course two; and the you will always are one course back. So... And then you have to do the</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--------------------------|--|
| | | | <p>last one, the fifth, here, after the studies. »</p> <p>« Yeah, I think so. So... Hum... And even you have been... this is quality, if you do not pass... it is quality... and it is quantity, if you have been ill or something like that. So, we always... If you are... If you are missing more than one week, you have to do it all over again. »</p> <p>« Yeah. Yeah. So... Hum... So, that is the same thing. You make it here instead. You do it there instead. But if you have been away less than three days, and I and the school can see that you are going to reach the... hum... the goals... So, you can do those seven days, you make seven days when we have... when do not have semesters here; then they can go work at the school before the summer break or before the term... hum... the semester begins in the autumn. So... hum... that is the way we do it. »</p> <p>« So... And then here I examine. »</p> |
| | | Parecer dos Orientadores | <p>« So... And you have one teacher from here [from Malmo University]. So I have just been out now in two of my schools and meeting my students there for the whole day. So, I was... hum... in one school in the morning and one school now in the afternoon before I came to meet you. So, I am a tutor for the students during the whole education. So you meet one person; and I follow their... hum... their... hum... progression; »</p> <p>« I see them... I go there every course. »</p> <p>« Yeah, once. Or, if I am... if I am unsure if they are good enough naturally I have to go there more times. So... Then I go two or maybe three times. »</p> <p>« In the beginning of... of... Hum... In the beginning I try not to go the first week, because, you know, I want them to have a chance and come into the work. But, so... In the middle or in the end. And I have about... from five to ten students... hum... each time and they are all over... Sometimes I have to go to see the for one and a half hour by car or sometimes it is here, just 20 minutes from here, or something like that. So, I see the same students during the whole education and once every course. »</p> <p>« Yeah. And when I meet the... When I go out there I have... So... when we have our talk after I have seen a lesson or something that the student is making out there, I... we... hum... write something, we make a summary of</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|----------------------|-------------------------------------|--|--|
| | | | <p>our talk. »</p> <p>«(...) and these are other things that I want to write about [the interviewee points to the remaining Swedish words in the same sheet of paper]. And just a tiny, just a summary of what we said. And then I get one, the student gets one and... hum... the tutor. »</p> |
| | | Parecer escrito dos Estudantes | <p>« Maybe they have... Hum... I have seen them. I have been out there visiting them and I... I get this one back [the interviewee shows page 11 of the English translated document – this refers to the student's comments regarding his/her assessment of the practice]. They come with this one on that Friday. So, I can read... »</p> <p>« No, no, sorry. I meant this one. Assessment. [the interviewee shows appendix B of the English translated document] They have that... »</p> <p>« Both the students and the supervisor at the school. And they bring this along [parecer escrito dos estudantes] on the last Friday here. »</p> |
| | Percepções do entrevistado | Pontos fortes | « Yeah, I think... We have just had this for one year, so... hum... we have not... hum... we do not know if it is going to look like this in the future or if we will have to change it, but so far so good I think. » |
| | | Pontos fracos | « [sighs] Well, in one way it can be that it is not on the same level for everyone; you know, there are better schools and there are... hum... schools that do not... hum... take their role professionally, I mean, although the students from the University. So, it cannot be the same for everyone. This, you know, the justice between the students... There can be problems. Sometimes, when they come to the school this first semester, they say: I cannot be there; I cannot stay there for five years; I want another school; it is horrible; it is... hum... So... And... Because you... Maybe it does not reflect your personality and your hopes... what the teacher... hum... the teacher's profession is... or should be. So... » |
| PROFISSÃO DOCENTE | Construção da Identidade Docente | Importância e contributo da prática | « I think this is very important and I think that many students really say that they learn very much when they are out there in practice; and... hum... hum... that makes them self-confident and... hum... and maybe they can look back at their history... evolution from beginners to... hum... not |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|--------------------|----------------------|--|
| | | | <p>professional but almost professional in the end of the beginning and... »</p> <p>« So... hum... hum... I think they really get, you know, glasses so that they can see their own evolution and progression. »</p> <p>[os estudantes têm que lecionar, durante os cursos práticos, em todas as áreas que irão exercer] « And that is good, I think, because you meet different classes and you meet different teachers or have different form of... hum... of... hum... didactics and leadership as well. »</p> |
| | | Outros fatores | <p>« Yeah. And I think that is very important that we have the same examiner through the education. »</p> <p>« Yeah. [dado que o supervisor acompanha os estudantes durante todo o seu percurso prático tem a possibilidade de acompanhar o seu desenvolvimento enquanto docente ao longo do tempo] Instead of meeting a new one every time. »</p> |
| | Grau de Preparação | Conhecimento prático | <p>« Yeah, I think so. [o conhecimento que os estudantes adquirem durante os cursos práticos prepara-os para enfrentarem a realidade docente, i.e., ajuda a minimizar o impacto inerente à passagem da prática académica para a prática docente real] Of course we want to have... We would have wanted to have more... We had more before but it was... hum... I think four or five weeks more... hum... earlier. But I really think so. I... Hum... The students are... hum... very clear that they learn a lot and we see... hum... a good progress I think. So... Hum...</p> |
| | | Outros fatores | <p>« Yeah, I think so. » [no final dos cursos práticos a entrevistada vê os estudantes como professores]</p> <p>« Not everyone, of course, but... hum... Yeah. Absolutely. » [a entrevistada considera que no final dos cursos práticos a maioria dos estudantes estão preparados para serem professores]</p> |

* Programa no caso da denominação sueca e Curso no caso da denominação portuguesa.

** Curso no caso da denominação sueca e Unidade Curricular no caso da denominação portuguesa.

APÊNDICE M – GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA AO ESTUDANTE (UL)

ENTREVISTADO: Estudante do Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia

LOCAL: Universidade de Lisboa

TEMA: Currículos e práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|--------------------|---------------------------------------|----------------|---|
| PERCURSO ACADÉMICO | Área de Estudo | Major | «Foi Biologia. Foi Biologia (...)» «Tenho três anos em Biologia (...)» |
| | | Minor(s) | «(...) e depois tive que fazer o <i>minor</i> em Geologia para conseguir integrar o Mestrado.» «(...) e um ano em Geologia – um ano, vá, dez disciplinas da Licenciatura de Geologia.» |
| | Programa / Curso* de Formação Inicial | Data de início | «Bom, foi em... foi à dois anos atrás, ou seja, 2011/2012.» |
| | Estágio | Data de início | «Pronto, o primeiro contacto foi no primeiro semestre do segundo ano (...)» «(...) que foi em outubro de 2012.» |
| | | Duração | «É assim, pronto, entretanto puseram-se as férias da Páscoa, teve a duração de, sensivelmente, de vinte e poucos de fevereiro até dezoito de abril. Ainda houve uma aula que eu dei no âmbito do dia aberto com os alunos, ou seja, mas decorreu mais ou menos durante dois meses, mas com duas semanas de férias da Páscoa e com algumas aulas que eu só dava uma por semana porque eram as aulas que eu queria – as aulas práticas, digamos assim. Hum... Nós tínhamos o regime de dar blocos de 90 [minutos], ou seja, não era por tempo, era por número de blocos de 90 minutos.» |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|--|------------------------------|--------------------------|--|
| ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE A SEGUIR | Habilitações | Níveis | |
| | | Disciplinas | |
| | | Opções | |
| | Conceção | Vantagens | |
| | | Limitações | |
| CURRÍCULO DO PROGRAMA / CURSO* DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Organização e Planeamento | Carga disciplinar | <p>«(...) tivemos ainda que frequentar duas disciplinas de carácter científico de complementação, ou seja, de Geologia no meu caso, quem fosse de Biologia de Geologia.»</p> <p>«(...) tivemos quatro IPPs em cada um dos semestres (...)»</p> |
| | | Componentes curriculares | <p>«Ok. Portanto é assim, no nosso caso em específico e nas áreas das ciências – mesmo das Físicas e Químicas posso falar porque tivemos algumas disciplinas em comum – nós tivemos ainda um carácter científico, nos dois primeiros semestres do currículo do curso (...)»</p> <p>«Hum... Inicialmente, apesar de termos disciplinas da didática, apesar de termos... Aliás, apenas a didática, as duas didáticas, as disciplinas que foram mais... hum... centradas no ensino, digamos assim, porque depois tínhamos a parte da Psicologia, a parte da Escola como Organização, do Currículo e Avaliação, de Escola e Sociedade, a História da Educação, quer dizer, isso tudo era muito abrangente. Apesar de ser interessante e útil em alguns aspetos, porque é importante também conhecermos também alguma perspetiva para trás, acho que só mesmo no segundo ano é que realmente é dado um ênfase mais, pronto, mais prático, mais prático mesmo no papel, ou seja, prático não de estar a agir mas de estarmos a planificar, de estarmos a compreender o que é que devemos fazer enquanto futuros professores, tirando, depois, as didáticas.»</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------------------------------|--|
| | | Componente investigacional | <p>«Hum... Existe neste meu estágio agora.»</p> <p>«Não, não. Não, de modo nenhum.» [a entrevistada considera que no primeiro ano não existe componente investigacional marcada]</p> <p>«No segundo ano só no segundo semestre. Quer dizer, com a Metodologia II nós já tivemos que fazer atividades que seriam propostas para investigação. Hum... Mas nós não... Eu só sinto agora no segundo semestre do segundo ano o carácter investigacional, sim, a minha parte, enquanto investigadora, não é?! Era isso que queria?»</p> <p>«Exato. Sim.» [existe componente investigacional marcada no segundo semestre do segundo ano do Curso]</p> <p>«Hum... O segundo ano. Pronto, basicamente o segundo ano.» [estímulo para investigação]</p> <p>«Não, [no primeiro ano] nem por isso. Mais a didática, pronto, na didática é que nos puseram trabalhos mais desafiadores. Hum... Mas tirando isso, só senti mais isso no segundo ano, sem dúvida.»</p> |
| | | Grau de envolvimento dos estudantes | <p>«É assim... Não, que eu saiba não existe. Existe uma avaliação que nós devemos fazer no fim do semestre, que nos enviam online, mas, quer dizer, isso não é de todo uma... Não! Por exemplo, sinto que nos ouviram relativamente, por exemplo, ao IPP. Como houve algumas críticas sinto que foi feita alguma coisa, mas também porque chegámos a algum extremo, digamos assim, chegámos a um extremo mesmo... Hum... Por exemplo, tenho também noção de que em Currículo e Avaliação houve também alguns problemas, entre aspas, com uma professora. Pronto, em termos também da avaliação que também estava a ser muito rígida e, o ano passado, também connosco, com a minha turma, houve algumas queixas, digamos assim, e foi mesmo formalizado. E, por esse motivo, este ano modificaram também a avaliação, uniformizaram, digamos assim, de professor para professor. Mas não somos, quer dizer, não sinto que tenha...»</p> <p>«Não, não. Não, de qualquer modo, não. [não há nenhum representante dos estudantes] Cada aluno por si, se quiser dar alguma opinião, vai à Reitoria, ou fala com o professor diretamente e depois irá à Reitoria se o assunto... Mas,</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| | | | <p>quer dizer, só no caso de ser uma coisa muito flagrante ou uma coisa muito urgente, no caso de haver um conflito, digamos assim. Hum... No caso de achar que deveria melhorar por algum aspeto, não existe ninguém que... nem existe necessidade ou nós não sentimos essa necessidade porque, também, o tempo passa a correr e... Embora considerasse que existiriam coisas que poderiam melhorar, não tenho, pronto, ninguém que me incentive a fazer isso, digamos assim.»</p> <p>«Não, neste curso não. [não são chamados para assembleias de estudantes] Este curso não é um curso...»</p> <p>«Exato! Houve um ou dois casos em que nós falámos com a professora Coordenadora, foi no caso do IPP, e houve realmente repercussões no ano a seguir.»</p> <p>«Sim, sim. [pelo menos o esforço valeu a pena para os colegas que vêm a seguir] Mas pronto, tem de ser também um caso muito flagrante, digamos assim, uma urgência.</p> |
| | Seleção dos Conteúdos Curriculares | Grau de envolvimento dos estudantes | |
| | | Metodologias de ensino-aprendizagem | <p>«Pois, uma coisa é as que são utilizadas e outra coisa são as que são preconizadas, digamos assim.»</p> <p>«É assim, as que nos são maioritariamente utilizadas em nós, digamos assim, é o método mais expositivo, pronto, hum... com muitos trabalhos, pronto, alguns trabalhos individuais e de grupo. Dependendo das disciplinas mas, salvo exceções, todas tiveram, por exemplo, um trabalho de grupo. Trabalhos de grupo... hum... algumas em trabalhos de grupo em aula [a entrevistada pigarreia], pequenas atividades de grupo em aula. [pigarreia novamente] Digo mais nas didáticas também, aí sim era, pronto, quase sempre, trabalho de grupo em aula. Mas... hum... de um modo geral – porque depois também varia muito: nós tivemos disciplinas que eram opcionais, por exemplo, da História da Educação, e era um método plenamente expositivo, com apresentação de um trabalho individual e um trabalho de grupo no fim do semestre; outras não, ao longo do semestre íamos tendo alguns trabalhos para concretizar e trabalhos de grupo. Mas, de um modo geral, posso caracterizar assim, pronto, realizar trabalhos... hum... tivemos uma disciplina com um teste em aula, hum... mas a</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------------------|---------------|--|
| | | | <p>realização de trabalhos individuais e de grupo com incentivo à pesquisa – pronto, nesse aspeto sim – sobre temas, não é?! Hum... Pronto, de um modo geral é assim.»</p> <p>«Pronto, nós fomos incentivados – é mais na área das ciências porque nós só tivemos as Metodologias, as Didáticas e as IPPs, não é?! – nesse aspeto eu só comecei a compreender mesmo o que é que era, mais uma vez, no segundo ano ou mesmo no segundo semestre do primeiro ano também. Hum... Porque nós falamos de muita coisa, não é?! Falamos de muita coisa, de muitas metodologias, de muitos autores, muitos investigadores e... Hum... Mas é assim, agora estamos a ter um grande enfoque nas atividades investigativas, de inquiry, estamos a ter esse enfoque e também estamos a ter, também temos, pronto, trabalho cooperativo ou colaborativo... hum... incentivar também, pronto, a avaliação enquanto método de ensino, entre aspas, avaliação formativa, isso sim é muito preconizado, utilizamos sempre a avaliação, não aquela autoavaliação no fim do ano mas fazemos sempre uma avaliação ao longo do... Sinto muito esse enfoque. Hum... Nesse aspeto sinto que foi o que senti mais crescer, pronto, perspetivas que eu não conhecia e realmente sinto esse enfoque nesse tipo de preconizarem, de dizerem-nos para fazerem.»</p> <p>«Não, exato. Que apliquem em nós é diferente, também. Sendo que é diferente, também lidaram connosco como se nós fossemos mais adultos, digamos assim, e que já estávamos, vá, predispostos para estar ali a aprender, digamos assim, o que não acontece com os nossos alunos, não é?! «</p> |
| | Perceções do Entrevistado | Pontos fortes | <p>«Hum... Pontos fortes, bem, considero que... [faz uma pequena pausa] Bem, posso dizer muitos aspetos porque, por exemplo, os aspetos que eu referi anteriormente, de nos ensinarem a como colocar o aluno no centro da aula ou no centro do ensino, considere um ponto forte, vinculado em algumas disciplinas, como disse. Como só se vinculam nalgumas disciplinas, não é que em todas não digam que tem que existir uma mudança geral; em todas as disciplinas nos dizem isso: que o ensino tem que mudar – mesmo em educação e sociedade, etc. Hum... Mas considero que esse será o ponto forte ou um dos pontos fortes: será a mudança que nos conseguem incutir, ou pelo menos que em mim conseguiram incutir, pode-se dizer que em mim conseguiram incutir porque também sinto que estava aberta a isso, estava aberta a tentar</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|--|---------------|------------------------|---|
| | | | compreender melhor o que é que se deve fazer ou o que é que se poderá fazer em alguns aspetos.» |
| | | Pontos fracos | <p>«Nesse aspeto eu considere que era bastante complicado estar a começar com as disciplinas didáticas têm uma exigência completamente diferente das disciplinas de Licenciatura de Geologia, que eram, por exemplo, exames, etc., saídas de campo. Pronto, nesse aspeto critico um bocadinho ou acho que poderia ser feito de outra forma: já não estarmos a frequentar a parte científica quando estamos no Mestrado. Hum... É assim, penso que inicialmente senti-me um bocadinho... hum... era muita teoria, coisas novas para mim. Pronto, era tudo muito novo para mim. Nunca tinha ouvido falar daquilo... hum... mas foi dado um ênfase bastante... uma abordagem mais abrangente, vá digamos assim. Só no segundo ano é que comecei realmente a sentir uma focalização em atividades, em conseguir compreender mesmo o objetivo deste curso, digamos assim.»</p> <p>«Bem, os pontos fracos seriam talvez, um bocadinho, a carga que nós chegamos a ter em alguns dos semestres com algumas disciplinas opcionais, que eu acho que já não fazem muito sentido. Hum... E, pronto, e de facto termos também disciplinas científicas ainda enquanto estamos no curso, ou seja, tanto as opcionais como as científicas penso que poderia arranjar-se uma maneira diferente ou, tendo nós já feito antes, não haveria necessidade de tanto.»</p> |
| PRÁTICA DO PROGRAMA / CURSO* DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Ambiente | Contacto com a prática | <p>«(...) em que tivemos que fazer intervenções e conhecemos logo a turma que íamos ter agora no segundo semestre (...)»</p> <p>«Pronto, foi esse o primeiro contacto e tivemos algumas intervenções no âmbito dessa disciplina [IPP]: primeiro semestre do segundo ano; e agora tive este estágio que começou em fevereiro.»</p> <p>«Com esta escola sim, mas tivemos outros contactos. Em IPP2, no segundo semestre do primeiro ano, fizemos observações de aula noutras escolas. Fizemos numa escola em que estava a lecionar uma professora – que era a professora da turma – mas também observámos as intervenções dos nossos colegas de IPP, que estão agora, que estavam agora, que estavam a fazer o estágio.»</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|---------------|---|
| | | | <p>«Só observação, sem contacto nenhum. Ou seja, nós nem sequer fomos, pronto, não tínhamos, não sabíamos de quem era a turma. Íamos observar a aula, com o intuito só de observar a aula, só de registar, de fazer uma análise e de entrevistar professores, fizemos questionários a alunos.»</p> <p>«(...) e, por esse motivo [devido ao facto de já mudado o método de avaliação de IPP], por exemplo, já contactei com colegas que já estão a ter, logo desde o primeiro ano, um maior contacto. No meu caso, pronto, também foi assim e sinto que... mas o segundo ano foi realmente o ano mais fulcral e que, pronto, que sinto que tive mais contacto com a turma, com a escola, etc.»</p> <p>«Sim [começou no segundo ano], mas foi gradual nessa maneira.»</p> <p>«Exatamente, aí foi o primeiro impacto.» [no segundo semestre do primeiro ano]</p> <p>«Foi. Foi, sem dúvida.[foi gradual] Primeiro uma observação sem intervenção. Depois, no segundo ano, primeiro semestre, já com duas ou três intervenções com relatos que nós tínhamos que fazer. E, no terceiro semestre, no último semestre, agora, com a intervenção mais abrangente, já com a mesma turma, pronto.»</p> |
| | | Simulação | <p>«Mas, nas Metodologias II e I, nós tivemos que ir a uma saída de campo com os professores da Metodologia e planificar uma atividade que englobasse a saída de campo – uma atividade investigativa – e aí tentar, nessa atividade, simular tudo, não é?! Simular a aula que iria decorrer, ou seja fomos incentivados a planificar tudo, ou seja, a aula antes, a aula durante, a aula depois da saída.»</p> <p>«Não. Não, não, não. Isso não. Não houve simulação. Não, não houve simulações.»</p> |
| | | Ambiente real | <p>«Hum... De um certo ponto, normalmente, eu considero que é mais no contexto real.»</p> <p>«Sim, sim.» [é ambiente real]</p> |
| | | Contexto | <p>«Exato, não tinha nada a ver com a nossa intervenção agora. Foi no âmbito de uma disciplina, em que nos diziam quais as escolas a que podíamos ir e íamos</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|--|
| | | | <p>observar ou os professores ou então mesmo os nossos colegas que estavam a estagiar.»</p> <p>«Fui a duas escolas, fui a duas escolas diferentes, em concelhos diferentes. Posso dizer: uma foi em Queluz e a outra foi em Telheiras.»</p> <p>«Mas poderá ter ocorrido [no mesmo contexto] no caso dos meus colegas que ficaram na escola onde foram observar.»</p> <p>«Sim, porque elas são só dadas no segundo ano – dadas, pronto, distribuídas pelos alunos no segundo ano. Por exemplo, a minha colega que observou também em Queluz, por acaso ficou em Queluz e, então, no caso dela, foi só naquele local. No meu caso não.»</p> <p>«Sempre. Sim, desde o início do ano, desde o primeiro contacto.» [a prática de estágio desenvolve-se toda no mesmo contexto]</p> |
| | Participação | Tipo | <p>«Sim. Pelo que eu sei sim. Hum... As primeiras do primeiro semestre, disseram-nos para fazer até três ou quatro, portanto predefinido mesmo, e que tínhamos que fazer o relato de cada uma delas. E destas [as do segundo semestre do segundo ano] também, consoante o tema curricular que os alunos esteja a dar é escolhido e, a partir daí, é escolhido o tempo que damos, com um mínimo de, se não me engano, oito blocos ou sete blocos de 90, cinco blocos de 90 para o caso do Secundário e X blocos de 45 para o caso do Básico. Ou seja, está mesmo definido o mínimo. E o máximo também não convém exceder muito mais, pronto, até porque depois temos colegas com bastante diferença de tempo de intervenção, não é?! Pelo que sei está definido esse tempo. Fica definido também por nós e pelo professor Cooperante, que nos diz: ok, posso-vos dar este X tempo das minhas aulas.»</p> <p>«Não, não podemos fazer mais do que aquilo, porque nós temos a intervenção e é logo definido no plano a temática curricular e a temática didática. Por exemplo, no meu caso: atividades investigativas sobre distribuição de matéria no 10º ano. Hum... Então, como já está definido isso, depois projeta-se para de fevereiro a março ou de fevereiro a abril.»</p> <p>«Não, não, está mesmo definido.» [o tipo de participação está definido]</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--|---|
| | | Atividades | <p>«Sim, sim, somos. [o Orientador Cooperante estimula os estagiários a participarem ativamente nas aulas] No meu caso sou nas aulas mais práticas, porque ele tem aulas que faz mais práticas. Sim, nas aulas práticas eu fui logo envolvida desde o princípio, logo mesmo quando não era oficialmente a minha intervenção, o professor dizia para eu ajudar – embora às vezes eu sinta que não estou preparada porque nem sei muito bem o que é que os alunos vão fazer, mas isso é outro assunto. Hum... Sim, sou estimulada a estar com os alunos. Aliás, ele disse-me sempre para eu continuar a assistir às aulas de manhã – embora eu ache que já não consigo ir assistir a todas – para continuar sempre, até ao fim do ano, a assistir a todas as aulas e a intervir quando...»</p> <p>«Nas aulas... É assim, nas aulas mais expositivas, mais teóricas, não interrompo, não, pronto, também não sou estimulada a ter aquela interação com os alunos sempre. Mas não tenho quaisquer problemas, se eles estiverem a fazer uma atividade prática, de me levantar e estar com os grupos. Sim, sim, isso sim.»</p> |
| | | Uso de metodologias de ensino-aprendizagem | <p>«Sim. Sim, sim, sem dúvida nenhuma. [são estimulados a utilizar metodologias ativas] Tendo agora também consciência de que isso implica muito tempo que, por exemplo, no secundário seria, é quase impossível porque eu estou a dar aulas no secundário e o professor com quem eu estive teve que me dar, entre aspas, imensas aulas para eu aplicar o que pensei. Mas sim, uma metodologia ativa, com os alunos a trabalhar, os alunos no centro da aula e não nós no centro da aula. Tenho também noção que existem sempre momentos em que temos que fazer algo mais... Pronto, explicar mais tradicionalmente, digamos assim, mas sempre, mesmo quando isso acontece, tentar envolver o aluno, isso sim. Isso foi o que senti neste Mestrado, neste curso, foi uma metodologia ativa baseada no aluno, sim.»</p> <p>«Sim, no meu caso eu posso dizer que tive. Pronto, eu tenho colegas que sei que não têm tanta liberdade. Hum... Há professores que gostam mais de cumprir certos aspetos à sua maneira. Mas sim, no geral, sou estimulada mas é mais deixado ao meu critério o tipo de atividades que desenvolvi. No plano já defini que ia fazer atividades investigativas, também por incentivo um bocadinho das Metodologias que estava a ter, pronto, porque sei que também era benéfico aplicar isso aos alunos. Mas sim, no geral sou incentivada.»</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-----------------|--|
| | | | <p>«Não. Não.» [a entrevistada não é obrigada a aplicar determinada metodologia mas é incentivada a aplicar as metodologias de ensino-aprendizagem estudadas nas unidades curriculares mais teóricas]</p> <p>«Posso, perfeitamente [pode adaptar as metodologias de ensino-aprendizagem à sua personalidade], e até posso ter intervenções em que não tenha atividades investigativas para fazer com os alunos, porque nem sempre é possível. Eu faço três ou quatro aulas, escolhi algumas aulas em que apliquei atividades investigativas mas as restantes, embora também sejam uma introdução à atividade – porque a introdução teórica faz sempre parte do conhecimento que os alunos vão ter para fazer a própria atividade. Mas considero que não é restrito, não. Eu tenho uma flexibilidade geral de fazer o que entendo. E mesmo o professor Cooperante também me deu essa flexibilidade.»</p> |
| | Reflexão | Foco | <p>«Nesse aspeto fui levada a refletir e, mesmo no próprio Relatório de Estágio, tenho que fazer sempre, ou sou incentivada a fazer uma reflexão de cada aula e da minha prática, e também das dificuldades que senti, das competências que desenvolvi, etc. Ou seja, assim, no geral sinto que sou levada a refletir. Não muitas vezes no momento certo, porque eu acho que no momento faria mais sentido (...)»</p> <p>«Pois, eu por mim própria também reflito, consoante aquilo que eu vejo que os alunos conseguiram ou não conseguiram compreender, ou comunicaram comigo. Sim, tenho essa tendência mas acho que é mais da minha natureza do que propriamente, pronto, algo que fosse relacionado com este curso, porque é mesmo da minha natureza que tenho tendência a refletir nas ações que tenho, pronto, mas sim.»</p> <p>«Exato.» [a entrevistada reflete por iniciativa própria acerca dos seus desempenhos e reflete acerca do <i>feedback</i> que lhe é dado]</p> |
| | | Diários de aula | <p>«(...) embora, claro que eu tiro as notas de campo, tiro as notas logo na altura.»</p> <p>«Sim, um diário das aulas, somos incentivados também a isso ou, pelo menos, sabemos que devemos tê-lo para depois quando formos comparar dados – porque eu também fiz uma lista de verificação, ou seja, o que é que os alunos poderiam cumprir ou não cumprir na aula, e aí também me ajudou um bocadinho depois a guiar-me de acordo com as dificuldades que eles tiveram,</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|----------------------|-------------------------------------|--|---|
| | | | etc., e a refletir sobre a prática. Por exemplo, os alunos demoraram muito mais tempo a cumprir a atividade do que eu achava, muito mais tempo e aí também as próximas atividades foram fruto do processo de reflexão, daí que consegui atividades, se calhar, mais adaptadas.» |
| | | Feedback | «Pronto, temos aí dois aspetos diferentes: temos o professor Orientador [Supervisor] que foi observar as minhas aulas, o professor Orientador aqui da Faculdade; e o professor Cooperante que vê as minhas aulas sempre. Pronto, o professor Cooperante, inicialmente, começou por fazer algumas críticas mas depois, mais tarde, também deixou de fazer, embora eu considere muito importante esse tipo de análise e de reflexão. O professor Orientador aqui da Faculdade [Supervisor], relativamente às aulas que assistiu depois enviou-me uma tabela, digamos assim, com vários aspetos para eu refletir sobre eles, pronto, a minha relação com o espaço, a minha relação com os alunos, a maneira de projetar a voz, etc.» |
| | Avaliação | Parecer dos Orientadores | |
| | | Parecer escrito do Estudante | |
| | | Classificação | |
| | Perceções do Entrevistado | Pontos fortes | |
| | | Pontos fracos | « O IPP... Pronto, eu no IPP, apesar de ter tido IPP desde o início (...) tivemos pouca sorte, digamos assim, com o método como estava a ser a avaliação da disciplina e, então, acabou por ser assim pouco aproveitada. Penso também que essa disciplina teria um carácter mais prático logo desde o início, seria a disciplina que nos poria em contacto com esse lado, mas nós não tivemos muita sorte, entre aspas, com essa disciplina, com o modo como estava a ser avaliada. Entretanto, depois também modificaram a maneira de ser avaliada e a lecionação (...)» |
| PROFISSÃO DOCENTE | Construção da Identidade Docente | Contributo do Programa / Curso* de formação inicial | «Bem... Hum... Considero que é de extrema importância.» «É muito importante. Acho que se perde muito em não ter professores ou em |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|--------------------|--------------------------------|--|
| | | | <p>não ter pessoas profissionalizadas no ensino.»</p> <p>«(...) e apesar de ter começado agora, eu sinto que houve uma grande mudança em mim, embora eu ache que nem todas as pessoas conseguem alcançar essa mudança, porque nem todas as pessoas estão dispostas a aceitar estas novas ideias, isto é, o que lhes dizem e o que lhes é incutido nas aulas – porque nós aprendemos até onde queremos, digamos assim. Hum... Eu sinto que é muito importante e, no meu caso, do meu ponto de vista pessoal, cresci muito e sem este contributo considero que não seria a professora que hoje posso vir a ser.»</p> <p>«Sim, sim, sem dúvida nenhuma [o curso de formação inicial contribuiu para a entrevistada se sentir mais professora], mudou completamente o meu paradigma, digamos assim, mudou completamente a minha visão porque eu pensava que iria ser professora como foram os meus professores e agora percebo que quero ser diferente, diferente em alguns aspetos, mantendo aquilo que eu sou. Mas sim, considero isso, e foi muito importante para mudar.»</p> <p>«Muito. Sim. É exatamente isso que é o importante, é dar-me a base para mais tarde, daqui a dez ou vinte anos, conseguir olhar para trás e dizer: ok, considero que consegui até agora crescer – porque dá-me a base para crescer.»</p> <p>«Exatamente.» [a entrevistada considera que o curso de formação inicial lhe dá a base para crescer e construir a identidade docente]</p> |
| | | Outros fatores | <p>«Por exemplo, eu concorri a ofertas de escola antes de ter sequer o minor em Geologia, com os três anos de Biologia, tentei na altura, e depois sequer de fazer a Geologia já senti que houve um grande avanço e que se tivesse ido dar aulas só com a Biologia tinha perdido imenso. Agora então sinto que é completamente diferente, sou uma pessoa completamente diferente daquilo que era há três anos atrás, porque isto já começou há três anos com a Geologia. Hum...»</p> <p>«Apesar de ser nova (...)»</p> |
| | Grau de preparação | Conhecimento teórico e prático | «Bem, sim, de certo modo, sim, terá reduzido esse impacto. [impato inerente à passagem da prática académica à prática real] Sinto que sim mas de uma |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|----------------|---|
| | | | <p>forma ainda muito ténue, porque eu tive uma turma durante um mês ou dois e vou ter, mais tarde, se calhar, quatro ou cinco turmas, não é?! E então, terá reduzido o impacto porque eu vinha de uma experiência zero. Se calhar para quem de uma experiência já de alguns anos – há colegas minhas que tinham experiência já de seis meses a darem aulas a três ou quatro turmas, ou cinco – será diferente.»</p> <p>«No meu caso mudou, terá reduzido bastante o impacto. Sinto que houve falta... Senti falta de assistir a aulas ou de ter contacto com aulas em que fossem aplicadas as metodologias que nos preconizam, isso sim, senti bastante falta. Se calhar os professores que estão aqui a dar-nos as aulas, que também são professores no secundário, se pudesse ter ido assistir a aulas deles – não consegui, e nem houve possibilidade. Ou seja, sinto que não sei como é que vai ser ou não sei como é que é a realidade de um professor ter cinco ou seis ou sete turmas e aplicar este tipo de metodologias que são preconizadas e o currículo. Isso é o que eu sinto falta mesmo. Pronto, vai ser à descoberta, digamos assim, vai ser tentar fazer...»</p> <p>«Deu. [o curso forneceu ferramentas à entrevistada para conseguir lidar com a realidade docente] Deu e reduziu o impacto, isso sim.»</p> <p>«Claro, sim, sem dúvida nenhuma.» [o curso forneceu ferramentas à entrevistada para conseguir descobrir como deverá lidar com a realidade docente]</p> <p>«Sinto, sinto. [a entrevistada sente-se preparada para ser professora no próximo ano letivo] Sim, desejo isso. Sim. Sinto que cheguei ao fim de um ciclo e que estou pronta para a fase seguinte. Sim, com algumas inseguranças, com todas as inseguranças, com todos os receios.»</p> |
| | | Outros fatores | <p>«Penso que sim. [a entrevistada sente-se capaz de assumir a profissão docente] Pronto, tenho o tal receio de ter muitas turmas e de ser completamente diferente daquilo que eu estou à espera, isso tenho; tenho receio de um contexto completamente diferente, uma escola diferente, alunos diferentes. Tenho esse receio, pronto, como jovem e como recém-licenciada, digamos assim, mas sinto que estou preparada para ser professora.»</p> |

* Programa no caso da denominação sueca e Curso no caso da denominação portuguesa.

** Curso no caso da denominação sueca e Unidade Curricular no caso da denominação portuguesa.

APÊNDICE N – GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA AO ESTUDANTE A (UM)

ENTREVISTADO: Estudante A do Programa de Formação Inicial que habilita para a docência no Ensino Secundário Inferior na área das Ciências

LOCAL: Universidade de Malmo

TEMA: Currículos e práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|--------------------|---------------------------------------|----------------|---|
| PERCURSO ACADÉMICO | Área de Estudo | Major | « Yes. Yeah, [the major] we call it Mathematics...» |
| | | Minor(s) | « And then we have two minors because...I think before this they did the Math and, we call it [Swedish word], all the subjects of national science: Biology, Physics and Chemistry all together. But now we choose two. So have chosen Biology as my second subject and then we are going to choose now, and then I am hopefully getting Chemistry. » |
| | Programa / Curso* de Formação Inicial | Data de início | « Autumn of 2011. » |
| | Estágio | Data de início | « Do you mean at the school? » « First... Actually it was quite early in the beginning. We have one, like testing week. We tried out to see if this really fit's us. If not we could always jump out because it was not that long into the... that actually happed quite a lot. No this was not right for me, I want to do something else. And we lost quite many students there because it did not felt right to them. And then we had the second semester. We had one again. » |
| | | Duração | « (...) because we have five... I think... Five periods of four weeks (...) » |
| ESPECIALIZAÇÃO | Habilitações | Níveis | « ...and [it is for] our 7º to 9º grade. » |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------------|---------------|-------------|--|
| DOCENTE A SEGUIR | | Disciplinas | <p>« That is Mathematics and Biology and Chemistry. »</p> <p>« In school... Yes, they have the same names. Sometimes, some schools... When I went to school, to the 7th to 9th grade, they packed everything together and called it [Swedish word]: "Nature Orientation to Science" or something like that. But they are going to be called Mathematics and so on. »</p> |
| | | Opções | <p>« Yeah, you start choosing one subject and then you have some choices. Depending... First, your first choice of a subject and then, if you are 7th to 9th, or you are... [10th to 12th grade] And the ones I could choose when I did it, it was this one. It is in Swedish and could not get the names in English but I can read it: Biology and Chemistry; Biology and Technic. Technic it is... Hum... It is the way the cars and the... Mechanics but not really... Also with something else. But... Physics and Chemistry. And then Physics and Technic. And History and our Geography... You know [the study of] the land. And Religion / History. And then Religion and Geography. »</p> <p>« Yeah, that is a little kind of weird... No, because I chose... We chose both as some kind of first choice and then, when we really choose, we have to choose one. Like the first choice... Who wants to do this so that we can make the second course too, or something. »</p> <p>« I have Biology now and then I hope to get Chemistry. Because if there are too few students they might not make a course of it and then I will have to choose something else. »</p> <p>« Yeah, you choose like that. Math and then I chose Biology, and then now I am going to choose Chemistry. But, when it comes to courses, we are six students in our Biology course, the one that we are doing now. So, it does not take too many to make a course. [laughs] »</p> |
| | Conceção | Vantagens | <p>« From my perspective of what I am going to teach my students and how I am going to teach my students the things. And the difference, when you were Biology, of some quite interesting principles, we are only 7th to 9th grade teachers. So, it was very you are going to teach them this and this is the way you might do it. Then we discussed it. So, the difference was quite a lot because we were only 7th to 9th graders and we taught in those... in the frame of 7th to 9th grade</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|---|---------------------------|--------------------------|---|
| | | | <p>teachers. »</p> <p>« But I think it is kind of interesting too because our students are going to go there. Because in Sweden mostly go there even if they do not have to. So, I think it is actually good too because they do not really think as we do, because they have older students and... So, I think it is both positive and negative, as with everything else. »</p> <p>« Because if there are students who want to do this, really good students in math, you always know this because you have done it. So, you... And it is also quite good because you have connections with other students. And, when they are teachers you know them and you can get from them some help. »</p> |
| | | Limitações | <p>« Yeah, when you are a teacher, 7th to 9th grade, or when you are a teacher of the other?! I could say... Well, when we have the Math. The Math that we are taught is very much more advanced than we are going to teach our students. It was much fourth grade equations and you do not teach those to students. So, many things, in that sense we are never ever going to teach our students. So, sometimes you feel kind of disconnected to what we are teaching here and what we are actually learning. Because many of the assignments are often... It is as... if it almost feels like they are nudged to the higher grades because we were more of them from the beginning, I think. More and more of my kind fell of and... So, they were more. So, they were the majority and then the focus easily turned to them because we were teaching their mathematics. »</p> <p>« Yeah. Yes, I felt it sometimes [a tendência de os professores focarem a aula nos níveis de ensino mais elevados – 10º a 12º anos]. But I... Then again I think it is mostly on the teachers and what we were doing high grade math and then the focus got there and so... »</p> |
| CURRÍCULO DO PROGRAMA / CURSO* DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Organização e Planeamento | Carga disciplinar | |
| | | Componentes curriculares | <p>« Ah... If I should take it to... from... We started with three courses. No, wait. First, two courses of Mathematics but with didactics mixed together. So, we are going to teach... It is not Mathematics because we are not going to become mathematicians. We are going to become Mathematics' teachers. That is the difference as I see it. So always the focus on how we are going to teach</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|----------------------------|---|
| | | | <p>someone and how do we do that. And then we have one of those... The one that we are supposed to have now called UVK [Utbildningsvetenskap], which is more... Hum... It is more... Not as specified as in math. It is all pedagogy and didactics and all mixed together... This is about special needs and things like that. And then we have those courses which are more general. And then we have the third Mathematics too. And after that I started my second subject and then we had... I had two courses of Biology with always a Biology teacher. And then this course ["Development, Learning and Special Education"] and we are going to have one course with Biology after this. »</p> <p>« We actually get a grade in those courses, so I guess they are a specific course. Because we had... Often... Yeah, they are on their own a course. Sometimes they are in the middle of another course to help us... Sometimes... The first time, we were in the middle of a course similar to this. But, this year, it was between this course and the last course we had. »</p> <p>« No., » [os cursos práticos não estão incluídos nos restantes cursos pedagógicos e disciplinares]</p> <p>« Yeah. They are not tight together. » [i.e., são vários cursos práticos]</p> |
| | | Componente investigacional | <p>« Hum... We have a lot of literature. We read a lot. Depending on the course we have a lot of literature we are reading and sometimes we read... But as researching, we have done it, I think, sometimes... We talked about this with... what we thought about Mathematics and then we researched a little bit. And they always try to nudge us to the final work we are going to do. But, in that way, researching, I do not really think... Not that much. Perhaps not in that way but we are reading much literature and perhaps researching that and discussing. »</p> <p>« We have... Often we do it like this: we have a list – a quite long list – and they [teachers] say these books you absolutely need to have and these books you could borrow them from the library. In the Mathematics we had one math book and then we had other with more didactics. And in Biology we had a Biology book and then we had other books too. So that is how it works. Sometimes there are this... you can read them if you want to books. They are... I forgot the English word for it. You do not need to read them but you can if you want to. »</p> <p>« No, they are not mandatory, that is it. » [bibliografia recomendada]</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|------------------------------------|-------------------------------------|---|
| | | Grau de envolvimento dos estudantes | <p>« Hum... It is... Hum... You mean how it will look or do you mean everything... »</p> <p>« We are sometimes asked if we want to do something or if we want to change something. But mostly, because this is the first time of this “new” style... So mostly we got these evaluations. On these we write what we think it was not good and then they try to change it. »</p> <p>« No. They have... You have a... You have this... the lessons you go to, and you have the seminars, and you go there. And the choices we have, perhaps if they have two different times, we could have this and what do you think about that... »</p> <p>« Ah... They built it and then implemented it on us. And then we are going to do it. And then we comment: this I thought was good and this I thought was bad. And then they get them and then change some things. »</p> <p>« Yeah. For example in our Biology class we had two... [laughs] most things always come in the end of the course. So we had two things we did. And then we did them. And then after they were almost the same thing... the finishing product looked practically identical. I was a little bit... And then we thought... Yeah, we told them this. And, yeah, perhaps we could do it to one assignment next time. But we had to do the two anyway. »</p> <p>« Yeah. So, how are we going to make this better?! » [os professores perguntam aos alunos de que forme aquele curso pode ser melhorado]</p> |
| | Seleção dos Conteúdos Curriculares | Grau de envolvimento dos estudantes | <p>«And assignments are given also. We do not have much... We have the freedom inside the assignment but we need to do what the assignment tells us. »</p> <p>« And that is also quite different, what the assignment says, how specific it is. Sometimes it is very specific and sometimes it is – like in Biology – we have got these two goals you need to fulfill, do whatever you want. And then you do whatever you want. So there is much freedom in that. And then there is more do an assignment in... do this math assignment and it should contain this, and this and this. Much more structured. »</p> <p>« I think it is also depending on which teacher and how they want it. » [grau de</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|---|---------------------------|-------------------------------------|---|
| | | | envolvimento dos estudantes na definição dos conteúdos dos trabalhos] « Yeah. They get the goals and then they want us to be able to pass them. And how they do the assignment it is probably up to them. I do not know. » |
| | | Metodologias de ensino-aprendizagem | « It is, well, quite different. In math, sometimes, because when you have not done that much math, we have regular lessons and discuss. And sometimes they take problems. And sometimes we try out the exercises we could do with the students. In the same way it works with Biology. Sometimes they do... And sometimes we have laboratory experiments, and we do things like that. So we do quite different... we do many different things because we should, ourselves, experience the assignments that we could give to our students, so we can understand how they feel. » « Mostly, if we do one assignment and it is really boring, it will probably not be good to give it to our students. » |
| | Perceções do Entrevistado | Pontos fortes | « But then we had two courses of Mathematics, which were... so we had something to stand on when we got to school, so we were sure about what we were doing and we had quite a lot of material. So that I thought it was quite good, that it was done in that way. » « But as I see it I think it is quite good as it is. You have you subjects and you do them... » |
| | | Pontos fracos | « Sometimes it... One problem I can say we have got, perhaps, one or two discussions about how it would look like the entire... Otherwise you would need to check that up yourself... Perhaps a more clear approach: this is how we do it and this is why we do it. Not so much has been given in that sense. » |
| PRÁTICA DO PROGRAMA / CURSO* DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Ambiente | Contacto com a prática | « No. I guess we could say our placement as an... as a course of some sort. It is tight together to school... to education but it is some sort of course (...) » « (...) and they [os cinco cursos de quarto semanas] are spread over the entire education. So... And it moves around a little bit too. The first four week period was week six, seven, nine, ten. Because we have a holiday... And then we come back to school [University] and discuss it. And this it was earlier... It was... It was four, five, six and seven, I think. And then we are going to have one now |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|---------------|---|
| | | | too in the autumn. And that is the course of placement. » |
| | | Simulação | <p>« We have done that too. We have... We panned the lesson about an area and then we presented it for our college colleagues together. »</p> <p>« Yeah, sort of. Not really. And then we try it out – everyone was doing it – and then we discussed what we think of it. What we thought it was good about it and what we thought it was bad about it, and how we could make it better. Things like this. And then others presented and the teacher himself... Sometimes the teachers comment and say what we were going to need to change and what they thought was better. »</p> <p>« It is quite interesting. You do something here [na Universidade] and you think: oh, it works super good. »</p> |
| | | Ambiente real | « And then you take it to the school and nothing works at all. » [concretização em ambiente real de atividades planeadas e executadas em simulação] |
| | | Contexto | <p>« No, we take it in the same school. If... Not if something happens: if you get on the wrong foot with the school, or something, you can change. But, otherwise, it is what you are going to do always because then the teacher knows you and could follow your... »</p> <p>« Oh... I... Actually I have one more at the same time too... But she studies religion as her first. So, there is nothing in common... » [colegas de estágio]</p> <p>« No. Hum... Sometimes we are in the same workspace, where the teachers sit. And I think it is quite good. I think it is quite good because you could talk about how things do and discuss things – because we are both students – and how we feel about them. So... But I do not have any math student there... But that differs too from school to school. » [colegas de estágio]</p> |
| | Participação | Tipo | « I think that differs quite a lot depending on the teacher in the school. I had... The first week I just mostly sat and watched and helped the students with the problems. And then on the second week they thought it was good if I tried things, so I... They planed everything and you just executed what they wanted, but you actually just helped on some lessons already first... at the first time. I did |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|---|
| | | | <p>it like this. »</p> <p>« Yeah, and even the teacher who... in the school, on what they think you should do. »</p> <p>« Yeah, I have actually two [tutors] and they think it is very important that you try it out and you train because that is why you are there. So, they make... They want us to have many lessons. »</p> <p>« Yes, that is how I understand it. » [há uma tentativa de pôr em prática, nos cursos práticos, aquilo que é aprendido nos cursos pedagógicos e curriculares]</p> <p>« Yeah. It can be quite different. What you are... what the tutor teaches. If it is... I have math, and he teaches math, and perhaps he is only on the math. But if he teaches math and Biology, I may be in the Biology lessons too. Some of the students now are going to become math, Religion and History teachers. So, perhaps, well, something like that. And most math teachers in Sweden do not have History and Religion. So, perhaps they will need to sneak into somebody else's lessons. »</p> <p>« Well, that... Responsible for... Because... You should always... When you have done this – I think in the last period of... when we do that – we are going to be able to handle it entirely by ourselves. Like, next time, you write goals so that you can plan, and handle these things, and then you should gradually become better. So, yeah, in the last term you should be able to. Then, if the teacher gives you all his or her classes, this is probably up to the teacher him/herself. [laughs] »</p> <p>« It is not required for a teacher to give up more than he or she wants to. »</p> |
| | | Atividades | <p>« No, I did not plan them. That I did not do. Not until this time. Now, the second time, I planed the lessons, I executed them. I think that is also different between who you actually talk to and how you do it. »</p> <p>« So actually I taught two Math classes to grade 7th and then I had the same planning, of course. And first what went wrong and then I could... But that is me. I do not know how the other ones did it. »</p> <p>«: Sometimes. Or you just experience it. The teacher says: this could be quite good; and you try it and perhaps it works and perhaps it will not, and perhaps it</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--|--|
| | | | <p>will work for someone and not for other ones. And then you use the teacher in the school, the one that guides you around, their experience, what they think would be good, so... Both, the theoretical part here, because sometimes being here quite a long time, and then the more practical knowledge with the teacher. »</p> <p>« First thing... Because the students at Malmö Högskola... The teachers of Malmö Högskola who handles us, from here, they give us assignments we are going to do... this and this... And then that differs really much from... Some... One tutor wants us to write essays to discuss something and some wants you to... Our teacher said: you should write a small lesson plan for the lesson he was going to go and then he did not check it too. That... » [tarefas solicitadas pelo supervisor da Universidade]</p> <p>« Yeah, we wanted us to do that. And some of them wanted them to do of the entire area that they were going to handle. So... » [tarefas solicitadas pelo supervisor da Universidade]</p> |
| | | Uso de metodologias de ensino-aprendizagem | <p>« Yeah. Even so, I can tell it... My... She... On the school, she even told me that I could probably choose my own area and then do whatever I wanted with it, because I am going to... and then we could evaluate it that way. So, I did not need to... I did not need to walk in her shoes... if it... hum... because it is quite easy to just follow how they do and perhaps in the beginning it is even a little bit more secure... you feel more secure doing what they do. So, but then we were... at least I was... take this and do your own thing with it. They wanted me to do it. »</p> <p>« Yeah, I try to do it because that is what we have learned. And they say this is good, and this is good, and this... and then science says study if you do this, and we try to see if it works in real life. »</p> <p>« Yeah... There are some didactic things that work. Like it flows so... way over your head... it was... You looked upon it and then... Everyone knows... the 5th graders could probably figure this out. And [could not understand the word, seems to be a name] seems like an old man who was probably 80 and did not know... well... we were just talking about the bonds between people could adapt, and that old philosopher said that and that, and that old philosopher said</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-----------------|--|
| | | | <p>that... and nothing you could really adapt in the situation. So... »</p> <p>« In that case, you look upon it and try to take something out of it. »</p> <p>« Yeah, you try. » [o entrevistado tenta adaptar o que aprendeu, nomeadamente no que se refere às metodologias de ensino-aprendizagem, à sua personalidade]</p> |
| | Reflexão | Foco | <p>« Some... The first course... The teacher said, because you are going to your school now, you might think about this, and this and this, and we can discuss it, like we did this time. But we do not get a grade. » [determinado por professores dos cursos pedagógicos e disciplinares]</p> <p>« Yeah, about what happened during the week and how we could change things. So... »</p> |
| | | Diários de aula | <p>« Yeah, I think that is different. But I did... I wrote some sort of diary, or what you want to call it. So, I wrote a diary and then I wrote the: I thought this, and this one went like this, and that one went like that way. And then, this Friday, when we discussed it, I took out what I thought, and then she [school tutor] discussed what she thought. »</p> <p>« Good. [laughs] But then again, it was what I wanted. And I did it because I wanted to do it, because I thought: if I just tried to hold it in my head I would lose it in ten seconds. So... »</p> <p>« I did it because I wanted to. For some students it is an obligation because their teachers say they should do it. »</p> <p>« Yeah, it depends. » [para alguns alunos os diários de aula são obrigatórios, para outros são opcionais]</p> |
| | | Feedback | <p>« Yeah, sometimes both [professores e colegas] and sometimes only the teachers. Perhaps if we write an essay and then we... Often you have a friend you send it to and then we discuss it. And the, when you send it to the teacher he says: well, this was good and this was bad. And either you pass or you do not pass, and they send it back, and you need to fix what was wrong. » [feedback relativo à planificação de atividades]</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--------------------------|---|
| | | | <p>« Sometimes not even rewrite but perhaps just sort of: you could do this more or discuss it better; and you can do that. » [feedback relativo à planificação de atividades]</p> <p>« Yeah. Both. Students but then, even so, both the teacher in the school could follow your progression and say: ah, you have been better at this and you have been better at that and... »</p> <p>« Yeah. Because when... First time it was... Well, you tried things and you did... And they sort of say: yeah, you did this good but you did this better. »</p> <p>« I think that differs too because of which students and how much time they have got. But, look at it this way, if there was something quite... that I wanted to talk about, they took their time to do that. Otherwise, if everything went... We often gather on Friday and we talked a little bit about this. »</p> <p>« Hum... With me and my handler or my... the one... » [quem está presente quando é dado o feedback da semana]</p> <p>« No, just the tutor of the school. The one who comes from here, he comes one time and that... Hum... That... In a way it is not quite... It is not good because if that... if in that day something happens and the class is... So that is what I always say: the teacher outside in the school where you do your practices, or what you called it, they have seen more than the one time he came up. But they probably cannot... He cannot run around watching it more than once. So... » [quem está presente quando é dado o feedback da semana]</p> <p>« No, you do not have to but it is good if you do. » [não é obrigatória a reflexão acerca do feedback dado pelos Orientadores, mas é aconselhada]</p> |
| | Avaliação | Parecer dos Orientadores | <p>« And then we get, you know, grading. »</p> <p>« We get the grade from a special teacher we have. »</p> <p>« And then I had those papers, so I read them. I am going to think about this when I am there now and... the same I did this time. So... I have some sort of written review on how I did and what I need to think about. So I can use that to become better next time, in the autumn. »</p> <p>« The teacher... This thing that the teacher wrote to me is one thing you leave</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------------------|------------------------------|---|
| | | | <p>the school with. »</p> <p>« It is the teacher's... [looks for it in a set of papers that have been brought to the table] You might see the layout or something. This is, like, what they wrote to me (...) »</p> <p>« No, this is... That is what my teachers wrote... [shows another paper] »</p> |
| | | Parecer escrito do Estudante | <p>« I was going to, I just lost track in the middle. [laughs] And then, in the middle there are some papers which you are going to write. »</p> <p>« But then I write this... I have it somewhere. [starts looking in his briefcase] Oh, you probably cannot read it but I can show you. [continues looking in the briefcase] »</p> <p>« (...) and then I did something similar. » [documento parecido, em termos de aspeto, ao documento emitido pelos Orientadores]</p> <p>« No, not every time, just the last time. [só depois da última aula dada e/ou observada num determinado curso é que os alunos escrevem o seu parecer]</p> <p>First we write one of these, not very much. And then I teach... But that is more, yeah, I have been to the place. »</p> <p>« Yeah. And this is... That is... Probably we can... [looks for something in the paper pile] That is how it looks. » [aspeto do documento]</p> <p>« (...) and then I wrote this. »</p> <p>« Yes, actually it is... [laughs] the students evaluation of her, her or his, own... and then [Swedish word that I cannot understand] start or reflect over the other teachers' thoughts about... »</p> |
| | | Classificação | |
| | Perceções do Entrevistado | Pontos fortes | <p>« One thing I feel it is quite good about the curriculum... Well, first I like this one starting week when you had tried in school. I thought it was quite excellent. And then I thought it was quite good that you... We had that starting week we talked about, with the students; we walked around with the teachers. »</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|----------------------|-------------------------------------|--|--|
| | | Pontos fracos | |
| PROFISSÃO DOCENTE | Construção da Identidade Docente | Contributo do Programa / Curso* de formação inicial | <p>« Hum... Well... We have always... When you get here... the goal is to become a teacher. That is the goal. So, you are always... well... you are walking... you are doing all of this with that in mind and... hum... The teachers... We are quite free to experiment how you want to do things and why you want to do them and... So, in a way, how we do it... We do things. We try. We discuss what went wrong and what was good. So you can implement your own ideas and then you could, perhaps, change other's ideas. And you could get more, both, from literature or from other big people... teachers... Or you could try something entirely new and you can go: ok, so that did not work. I think we get more... much freedom to become whatever teacher we prefer to be. If we want to be traditional... you stand here... and they present us with much material. This way it does not work, or science says it works less than this, and this is more to... well... this is what you prefer. And then we could improve... I think I am going to try that and if you do not want that you could... [laughs] The teacher at my school, she says that most of the things you learn you, actually, need to try before you could, actually, see if it will make some difference, or if it is just to... »</p> <p>« Yeah. Hum... I feel more secure. »</p> <p>« Yeah, without a doubt. » [o entrevistado sente-se cada vez mais como um professor]</p> <p>« Yes. » [o programa de formação inicial contribui positivamente para a construção da identidade docente do entrevistado]</p> <p>« Yeah... I will take this knowledge... And already I am evolving as it is. »</p> <p>« Yes, I think so. » [consequirá evoluir com o conhecimento adquirido neste curso de formação inicial]</p> |
| | | Outros fatores | <p>« Hum... I was quite young. I was maybe 19 when I started. I do not know how it is where you come from. But here it is quite young to start. It is straight out of our high school. »</p> <p>« 21. I just turned 21. »</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|--------------------|--------------------------------|---|
| | Grau de preparação | Conhecimento teórico e prático | <p>« But this... We were quite unsure because... well... we were quite young and many of these things... But you become more secure. Both because you have the knowledge of the subject and how you could handle things, and the practical knowledge, and how you really put it to use from the practice in the school. So, I think... I, myself, feel... and my teachers at school also said that I have become much more secure this second period. »</p> <p>« I think we have, yeah, some sort of list of how you could do it. But then again, entirely new situations arrive and then you think: well, it is probably the same. And you do it and nothing works. But I think you have got both the knowledge and practice to use this and see... So, I think, yes on the question. [aquisição de conhecimentos que lhe permitam avaliar uma determinada situação e agir em conformidade] Perhaps that is just me.»</p> <p>« You have the knowledge to proceed in those situations. »</p> <p>« Hum... Yes... I feel secure because right about now you have some... you do not have that much idea... You train and you try... but you learn a lot both in the practical place and here in theory. So, I feel secure that I will, when I will get out, I will know enough to be able to teach. Yeah, and to teach good, at least. And then every start is different and things might not always... »</p> |
| | | Outros fatores | |

* Programa no caso da denominação sueca e Curso no caso da denominação portuguesa.

** Curso no caso da denominação sueca e Unidade Curricular no caso da denominação portuguesa.

APÊNDICE O – GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA AO ESTUDANTE B (UM)

ENTREVISTADO: Estudante B do Programa de Formação Inicial que habilita para a docência no Ensino Secundário Superior na área das Ciências

LOCAL: Universidade de Malmo

TEMA: Currículos e práticas na formação inicial de professores na área das Ciências

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|--|---------------------------------------|----------------|--|
| PERCURSO ACADÉMICO | Área de Estudo | Major | « Yes, math (...) » |
| | | Minor(s) | « (...) and physics. » |
| | Programa / Curso* de Formação Inicial | Data de início | « Hum... It was... hum... August of 2011. » « Yes, this is my fourth term. » « Yes, that is right. » [o estudante está no segundo ano do Programa de Formação Inicial] |
| | Estágio | Data de início | « Hum... Do you mean when I first went to a school to practice the profession? » |
| | | Duração | « Ok. Ok. Hum... Well, we did have... Hum... The first term we did one week; and in this week the main goal was to get to know the school, and the teachers, and the students. And then, after that, I have done two periods of each one month of placement. » |
| ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE A SEGUIR | Habilitações | Níveis | « Yes, upper secondary. » « For both upper secondary and – I believe you have called it – lower secondary, for the last year in the compulsory school. » « Yes. Yes. Yes, but I am focusing on upper secondary. » |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|---|---------------------------|--------------------------|--|
| | | | « Yeah, exactly. » [no entanto, também a possibilidade de lecionar do 7º ao 9º ano] |
| | | Disciplinas | « Yeah, that is correct. [o entrevistado poderá lecionar Matemática e Física] |
| | | Opções | « Hum... No, not very freely anymore. [a escolha das disciplinas a lecionar já não é livre] It used to be freely. And if I chose math as the first subject I could should almost anything as a second subject. But now, starting from 2011, when I started this education, there is a new rule that says only when you choose one subject as a first – so math, for example – you can choose, maybe, four or five other subjects as your second subject. » « Yes, a list. » |
| | Conceção | Vantagens | « Hum... I think there are both, as you said. I think an advantage would be that we get to know what type of education that teachers for the lower grades have and we... hum... well, we get some... hum... view of... hum... how the teaching is and what the pupils have with them when they come to upper secondary; we will know somewhat of what they have done, of what their teachers supposedly have done. » |
| | | Limitações | « But I also believe that there could be a loss... hum... that the focus for my education will not be just for my profession. If was critical I could say: I want this five years to be just about my profession and my education, because I want to be the best teacher in math and physics for these grades that I want to teach. But... Hum... I think that it has to do with the number of students applying for this education. And so I believe they get financials for every student that applies. Of course they have to have full classes and so on. They cannot teach only a few students. » |
| CURRÍCULO DO PROGRAMA / CURSO* DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Organização e Planeamento | Carga disciplinar | |
| | | Componentes curriculares | « Do you mean for my education, for my courses that I take here? » « Hum... I do not have a lot of preferences, but I think I do like the way they are here. Hum... They mix the subjects with the teacher's profession and I... also the placements or the practice... and I like it. » |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|----------------------------|--|
| | | | <p>Programa alternativo de formação inicial de professores:</p> <p>« Hum... There is something that I have thought about. When you asked me about how this education is... hum... how it is done with the placement... hum... hum... didactics and the pedagogy... hum... and... hum... the subjects... I know there is another way of becoming a teacher that is to study at the University and study three years of math, three years of physics and then I do the short teacher trainee program... »</p> <p>« Yes [programa intensive], of three terms. And before that you have had your... »</p> <p>« Yes, one and a half year. So, before this you have your exam in math and physics; and then, one and a half year later, you are a math and physics teacher. Sometimes I think that maybe they... hum... maybe they use their time better than I do. But I see that there are benefits... there are pros and cons with both concepts. But... hum... sometimes I think that there are many pros with the other way, the way of the education that I am not studying at the moment. »</p> <p>« Hum... I believe it is possible here. But if you want to come... hum... as a teacher in science subjects... hum... you probably would study them in Lund, a city just nearby here. »</p> <p>« Because... hum... already now... hum... that I am studying physics here in Malmo University we are actually at the Lund University that we have... Hum... They are working together, because... hum... there are so few students that want to become physics teachers. We are only four. So, that is not enough students to have an education just for that. So... We do those studies at the University and then we come back here to do didactics and the rest of our education. »</p> |
| | | Componente investigacional | <p>« Yes, I believe there is. Hum... It shows... hum... very specific in these courses that train us to become teachers. So... Hum... As, for instance, this course that I am doing right now with Maria; this is a course for all teachers. Hum... And the focus is on the up to date research and we have to able to... hum... motivate our... hum... we have to motivate what we say, what we do, and how... When we come out to practice at the placement, if we do something we have to say: yes, because I have read this article I have done this. So we have to base it on more than our intuition. So that is a good thing. That was new</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| | | | <p>for me when I came here. »</p> <p>« I would say it is a predefined list from the persons in charge of the courses. » [bibliografia]</p> <p>« Hum... Usually, there are some that are mandatory – the course literature – and then there are optional or some that you can choose – from a few articles you can choose one or you can choose two; you can take from that whatever you think you can learn, sort of say. » [bibliografia recomendada]</p> |
| | | Grau de envolvimento dos estudantes | <p>« Hum... Not that I can think of, no. » [não houve envolvimento dos estudantes no desenho da estrutura do Programa de Formação Inicial]</p> <p>Avaliação dos cursos efetuada pelos estudantes:</p> <p>« Hum...After every course we do an evaluation... hum... about the course: what we would change and what we thought was good and less good. Hum... »</p> <p>« Yes, we did. She called it halfway evaluation. » [</p> <p>« But there were three or four questions about... hum... about what I thought... about the course... how it was playing out... »</p> <p>Hum... Nothing in the curriculum that I can say, that I have noticed. [apenas respondem aos questionários de avaliação dos cursos, não têm outro de envolvimento na definição do currículo]</p> <p>« But some of the teachers, such as Maria, say to us: which way would you like to do this; and she had to options: we could use a debate, and one side would be pro and the other side would be con, and we would argue or something; or we could have solid questions and have an open discussion in the group. So, she comes with suggestions to us and she wants to know how you would like to do this, and what do you think you would learn most from doing so. So that is... We get... We get the feeling that we are involved in the class. »</p> |
| | Seleção dos Conteúdos Curriculares | Grau de envolvimento dos estudantes | <p>« No, about the course, about the speeches done from all the students, and about our seminarian. » [avaliação dos cursos efetuada pelos estudantes]</p> <p>« Ok. [laughs] There was actually one question – what was the most important thing you have learned – and I actually did not write anything down, because I think it is... I do not have a good answer, so I left it empty. » [avaliação dos</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------------------|-------------------------------------|--|
| | | | cursos efetuada pelos estudantes] |
| | | Metodologias de ensino-aprendizagem | « Hum... I would say, during the courses so far, there are lots of group activities, problem-solving... hum... something they call... hum... open problems – problem-solving that can have more than one correct answer, so you can get, maybe, many correct answers or you can get a view point from someone that interpreted the problem in another way that is not wrong. That is the big focus now. And we also had that discussion, today, during the exam, that we are moving away from the... hum... did we call it the transform?... when the teacher are just telling the students the information. Hum... But, I think it is a bit problematic. It is not... I think it is a great sum. I think we need both of these sides. But there is a big focus now on problem-solving and group activities... hum... which is alright because... hum... there is a need for it, because... hum... the traditional education, where the teacher is by the black board and doing his thing, that is so common... So, I think we need to practice some group activities, because it is not enough to say... hum... when you become a teacher try this. Because I think that, as humans and as persons, we do what we know. If I know very well how to do group activities, than I can take it to the classroom. I have to have a few years here to train and to see: oh, this actually works and I know how to do this. So I think it is good, you know, to focus on this. » |
| | Perceções do Entrevistado | Pontos fortes | « Yeah, I think it is good. I do not think of a way that I would say right now that would be better. » [no que se refere à organização do currículo] « Yes. Hum... I think... hum... a good thing, a strength, would be... hum... how we work mathematically when we have our math course... I think we are very well educated with this various teachers. They really transmit their inspirations to us, and we feel: wow, this is math in a new way. I experienced that when I came here. » |
| | | Pontos fracos | « We have discussed, me and my fellow students, that there are weaknesses... hum... and that there are gaps or flaws in the education as you said. » « Hum... The bad thing is... hum... that a big part of this education I feel that I could do without, I could be a teacher... hum... and a good teacher without really some of the courses here, or some parts of the courses here, because it is very much that are general... Hum... So, when there is a big... hum... I do not know if the English word is hearing or... when we are at a big... when there |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|---|---------------|------------------------|---|
| | | | <p>is a teacher talking to all the teacher trainees, so they talk for a group of 100 or 150... » [palestras]</p> <p>« Yeah, lecture! Then, sometimes the focus is so very far away from my profession, I feel. So... Hum... I would say that is a negative... that is a bad... hum... that is a downside I think. » [palestras]</p> <p>« No. I would say maybe they focus on the children age 6 to 8, during a lecture. And I feel that does not give me anything. » [palestras]</p> <p>« So, that is... hum... a downside. For me, sometimes I feel that is just a loss of time. I could do something better, to become a good teacher, than to listen to this lecture. » [palestras]</p> <p>« Yes, exactly. » [o entrevistado gostaria que as palestras se focassem no nível etário que irá lecionar]</p> |
| PRÁTICA DO PROGRAMA / CURSO* DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | Ambiente | Contacto com a prática | <p>« Ok. Hum... There is a progress. At first, the first week, when I started this education, it was a visit. I got to see how the teachers work, what they do during the day. I got to see the classes and some lectures. And... hum... as I have come along in my education, the... hum... it is... hum... it is a progress for me. I have to advance. So... Hum... So, maybe the first period, the goal was to plan and have one or two lectures or a part of lectures and that was ok. So, the next time... hum... I needed to plan more... hum... lectures – is the name lecture? »</p> <p>« Lessons! So, I need to plan more lessons; »</p> |
| | | Simulação | <p>« Hum... We have done that. We have planned and executed for our colleagues here at the University, but not very often. Maybe a few times during a course, during a math course. »</p> |
| | | Ambiente real | <p>« Hum... I have not personally tried that yet. [concretização, em ambiente real, de atividades planeadas e executadas em simulação] But I have gotten ideas from the teachers here that I would like to try when the time is right at my placement. So, for instance, we were working with statistics here and I got an idea that I really want to try when the time is right at the placement, when they are working with statistics. So, hopefully that will come. »</p> |
| | | Contexto | <p>« Hum... Actually I changed because I wanted to teach physics also, so I got a</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|-------------|---|
| | | | <p>tutor that is both math and physics. The first one I had he was math/history teacher. So they were nice and let me change to another tutor. »</p> <p>« Yeah, I am happy. I have enjoyed working with the first tutor also, but this is good for my education and for my progress. »</p> <p>« No, same school. » [não houve mudança de escolar, apesar da mudança de Orientador]</p> <p>« Yes. » [mantém a mesma escolar até ao final do curso]</p> |
| | Participação | Tipo | <p>« Yes. Yes. » [começa por observar; depois começa progressivamente a planear e a lecionar mais]</p> <p>« Hum... It is actually somewhat predefined because we have a book... We have a curriculum for the placement that we have to follow. But... hum... it is a bit... hum... I do not know if can use the word vague... It is not very sharp. It does not say you need to do exactly this, but it says you need to train your ability to do something. So... »</p> <p>« Yeah, main goals. »</p> <p>« Yeah. Yeah. » [têm objetivos gerais definidos num livro que enquadra institucionalmente os cursos práticos deste Programa de Formação Inicial]</p> <p>« So... This last placement I was on, one goal was to train the ability to have... hum... to make and follow a long time plan. So... Some goals are the curriculum; and some goals I can talk to my teacher here at the University and we can, together, come up with a goal that fits me, that is appropriate for me. » [objetivos]</p> |
| | | Atividades | <p>« (...) and now this last time, I had to do a long time plan for one course. So I had to plan four weeks of this course; and... hum... of course with the teacher that I am following. »</p> <p>« Hum... I would say the main focus, so far, has been executing, but the planning is coming more into place now. Hum... Because, at first, you start to get the feeling of the profession; if you get to execute you tutor can say: I want you to prepare for this lesson and I want you to explain this material. And then I can have few days when I can plan this and I can execute it, and then we can talk about it afterwards. But... hum... as I am going towards becoming a teacher</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|---------------|--|--|
| | | | <p>I need to be able to plan and execute. So, that is a big focus now. Last month, when I was at the placement, and I will be out again later this spring, so there will be a big focus on planning and keeping to a plan during... hum... four weeks assignment. »</p> <p>« No, no. [laughs] No, I have never done that. » [nunca lecionou uma aula sem preparação]</p> <p>« Ok. I am happy they have not done that. [lecionar sem preparação] I do not know what I would have said, because I could then argue that this would not be the best lesson for the students, for the pupils. »</p> |
| | | Uso de metodologias de ensino-aprendizagem | <p>« Yeah. I believe... Hum... Yes, I think so. Hum... I have the ability to make them my own and my tutor always allows... he said to me many times that it is very important that you are you and I am I; so you cannot copy me you have to make it your own. Hum... But sometimes I feel it is hard. For instance during... If I have done a lot of group activities here, problem-solving, and the tutor is not working in that way... thus it is not very easy to come as a teacher trainee and say let's do it this way. »</p> <p>« Yeah. Yeah, I do.[o entrevistado esforça-se por adaptar as metodologias de ensino-aprendizagem à sua personalidade] And he [Orientador Cooperante] is willing to try, but it is not used to it as his way of teaching. »</p> <p>« Yeah. He [Orientador Cooperante] would never say: no that is not the way we do it. He always... Hum... He allows me to try new things. »</p> |
| | Reflexão | Foco | « (...) and we... hum... we take a few minutes to discuss what he thought was good and what he thinks I should improve until next time. » |
| | | Diários de aula | « Yeah. Yeah, I keep a diary because I, more or less, have to for my teacher here. And also I note all the feedback from my tutor because I think it is important. And then I go back and read this before the next lesson so I will not make the same mistake twice. » |
| | | Feedback | <p>« Yes. Yes. After every lesson I have been responsible for, I get feedback from my tutor (...)»</p> <p>« So that is something... that is something that I really value. »</p> |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------------------------|----------------------------------|---|--|
| | Avaliação | Parecer dos Orientadores | « Yes, both from the teachers at the school and from my teacher here at <i>Malmö Högskola</i> . » « Yes. Yes. [o entrevistado trabalha com o Orientador Cooperante] And then I come back here [Universidade] and I evaluate with my teacher. » |
| | | Parecer escrito do Estudante | |
| | | Classificação | « Hum... Maybe it is... Hum... I think... hum... the English word is almost the same... “matrice”? Yes? » « Matrix, ok. So... Hum... So that I could read and I see at what level I was within three different topics. So... Hum... So, teaching was one and social skills was one, and so on. And I could see my progress in this matrix. » « Yes, with levels. » [a avaliação é efetuada a partir de uma matriz de níveis que está predefinida] « No grades. No failure or passing, but Levels for progress. » |
| | Perceções do Entrevistado | Pontos fortes | |
| | | Pontos fracos | |
| PROFISSÃO DOCENTE | Construção da Identidade Docente | Contributo do Programa / Curso* de formação inicial | « Hum... I think... Hum... Of course I need to be... The three parts I think... I need to have enough knowledge in my subjects: I need to know math; I need to know physics. And I need to... hum... I need to... hum... do these courses on becoming a teacher courses: I need to know the didactic and the – in Swedish we say pedagogic... » « Yeah, pedagogy. You have to learn this also. And the third part is the practice, the placement. And that is... I think I have learned very much during my placements. Hum... And I am seeing that... Hum... That is important to me because there is where I see that I am fit to be a teacher; there is where I... it gets confirmed, when I am in the placement, that I like this job. I really want to this job when I am done. » « Oh, yes, definitely. Yeah. » [o entrevistado sente-se cada vez mais como um |

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | INDICADORES | UNIDADES DE REGISTO |
|------------|--------------------|--------------------------------|--|
| | | | professor] |
| | | Outros fatores | « Yes. When I go to my placement I do not feel one with the students, I feel like one with the teacher, sort of say. » |
| | Grau de preparação | Conhecimento teórico e prático | « Hum... Yes, I do believe I will have that when I get my degree or my license. I believe I will have the knowledge to become a teacher, a good teacher. Yes, I do. » [aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para o exercício da profissão docente] |
| | | Outros fatores | <p>« I think that... hum... the transition will be pretty smooth for me because I did not go straight from upper secondary to this University. I had a few years when I did some... Hum... I was working a few years in-between. So, I feel like I had left the... hum... the school world and now I have come back to work in the school. »</p> <p>« Yeah. Yes, exactly. » [o entrevistado já sabe o que significa ser adulto]</p> <p>« Hum... I believe it is both. Hum... Hum... When I started this education I thought that it was a shame that I did not go straight from school to this education. I thought I had lost five years but now I value them, because I see fellow student here at the University, that came straight from upper secondary school to here, and I think that they... I think you need to... I needed to... I think you need the time to become an adult to be a good teacher also. I think it is good for a teacher to know how to have a household and a work and... Hum... I think it is good to feel that you... hum... have left the... hum... the student life and the student part. »</p> <p>« Yes. Yes. So, for me I prefer having a few years away from school before coming back. Hum... But, of course, if you ask some of the... if they are 20 and just starting here, just from the upper secondary school, maybe they are fine with it. I cannot say I judge them for doing that. Maybe that works for them. I am just happy I took a few years to do something else. »</p> |

* Programa no caso da denominação sueca e Curso no caso da denominação portuguesa.

** Curso no caso da denominação sueca e Unidade Curricular no caso da denominação portuguesa.